



UMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONALIZANTE NO PARQUE BIOLÓGICO DE GAIA: CONSTRUINDO UM PROJETO EDUCATIVO SUSTENTÁVEL

ANA FILIPA FERNANDES DOS SANTOS

Relatório de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no domínio Desenvolvimento Local e Formação de Adultos.

Sob a orientação da Professora Doutora Alexandra Sá Costa

2014

Resumo

O presente relatório incide sobre o estágio realizado no Parque Biológico de Gaia e pretende dar conta de um percurso de aprendizagem, segundo um olhar crítico e reflexivo, concebido num tempo e num espaço de construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

Começa-se por apresentar o contexto, onde decorreu a ação, esclarecendo os seus propósitos e objetivos, descrevendo os recursos e atividades educativas promovidas, para se identificar este espaço, como um lugar potenciador de educação ambiental.

Assim, relativamente à construção teórica e epistemológica, aborda-se, sobretudo, os conceitos de educação, desenvolvimento, desenvolvimento sustentável, de educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável, e a construção de uma ecopedagogia e de uma cidadania planetária, para a compreensão das práticas em contexto.

Segue-se a descrição das funções e tarefas realizadas ao longo do percurso de estágio, e a explicitação das opções metodológicas adotadas.

Considera-se, essencial, analisar o projeto pedagógico do contexto, comparativamente às potencialidades de um projeto educativo para o desenvolvimento sustentável e para a consciencialização dos cidadãos, numa perspetiva de animação sócio-cultural. Finalmente, reflete-se sobre o papel da mediação, no local de estágio, evidenciando-se a importância da ética nas práticas do educador/mediador/animador, nos contextos educativos, que fundamentam a profissionalidade das Ciências da Educação.

Efetivamente, compreende-se que este relatório privilegia, não só a reflexão de um processo de profissionalização do mediador sócio-educativo e da formação, mas também promove a construção de uma identidade e de uma visão pessoal.

Abstract

This report focuses the internship experience in Gaia Biological Park and seeks to explain a learning process, according with a critical and reflective look, designed in a time and space for construction the professionalization in Education Sciences.

Beginning with context presentation, where action took place, intending to explain the purposes and objectives the institution, and describing resources, the promotion educational activities, identifying this place as an enhancer than environmental education.

Relatively the epistemological-theoretical framework is developed around the concepts of education, development, sustainable development, environmental education and education for sustainable development, and also framing the ecopedagogy concept and a planetary citizenship, for understanding the practical in context.

Next, proceeds with a description of the tasks performed during the internship, and so explain the methodological options adopted.

On the other hand, became relevant to build a reflection about the pedagogical project this context, and comparing to a potential educational project for sustainable development and for citizens awareness, according to a sociocultural animation. Finally, reflected on the role of mediation in context, highlighting the importance the ethics in practice the educator/facilitator/animador in educational contexts, where have place, the professionalization of Educational Sciences.

Effectively, understand that report focusing not only the reflection of professionalization process the mediator socio-educational, but also promotes of an identity construction and a personal vision.

Résumé

Ce rapport se concentre sur le stage réalisé dans le Parc Biologique de Gaia et rend compte d'un parcours d'apprentissage, portant un regard critique et réfléchi, conçu dans un temps et un espace de construction professionnelle en Sciences de l'éducation.

Nous y commençons par présenter le contexte, où l'action a eu lieu, en clarifiant ses buts et objectifs, en décrivant les ressources et les activités éducatives promues, pour une identification de cet espace en tant que potentiel pour une éducation environnementale.

Ainsi, en ce qui concerne à la construction théorique et épistémologique, nous y abordons, surtout, les concepts d'éducation, de développement, de développement durable, d'éducation environnementale pour le développement durable et la construction d'une éco-pédagogie et une citoyenneté planétaire, pour la compréhension des pratiques en contexte.

Ensuite, il s'agit d'une description des fonctions et des tâches effectuées au cours du stage et d'une explication des options méthodologiques adoptées.

Il y est considéré comme essentiel d'analyser le projet pédagogique du contexte, par rapport aux potentiels d'un projet éducatif pour le développement durable et la sensibilisation des citoyens, selon la perspective de l'animation socio-culturelle. Enfin, il y est contemplé le rôle de la médiation, sur le site du stage, en soulignant l'importance de l'éthique dans les pratiques de l'éducateur / médiateur / animateur dans les contextes éducatifs qui fondent le professionnalisme des sciences de l'éducation.

En effet, il est entendu que ce rapport met l'accent non seulement sur la réflexion d'un processus de professionnalisation du médiateur socio-éducatif et de formation, mais aussi, il promeut la construction d'une identité et d'une vision personnelle.

Agradecimentos

*"Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós.
Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo.
Há os que levam muito, mas há os que não levam nada. Essa é a maior responsabilidade
de nossa vida, e a prova de que duas almas não se encontram ao acaso".
(Antoine de Saint-Exupéry)*

Obrigado a todos, que não me deixaram sós nesta caminhada, que deixaram um pouco de si, através do seu apoio, preocupação e sabedoria.

Aos meus maravilhosos pais, pelo seu amor, por acreditaram em mim, e por todo o esforço que fizeram para me ajudarem nesta importante etapa da minha vida.

Aos meus amigos, pelo carinho, força, conforto, e por me acompanharem ao longo desta jornada.

À Professora Doutora Alexandra Sá Costa, pelo seu apoio, ajuda, orientação, nos vários momentos deste percurso e pela sua atenção e profissionalismo.

A todos os docentes, da FPCEUP, com quem tive a felicidade de me cruzar, por me ajudarem a crescer como pessoa e como profissional.

Ao Parque Biológico de Gaia, pelo acolhimento e confiança, e por possibilitar o início do meu percurso profissional.

À Engenheira Telma Cruz e demais profissionais do PBG, pela disponibilidade e cuidado, ao longo do meu tempo de estágio.

Abreviaturas

PBG – Parque Biológico de Gaia

EA – Educação Ambiental

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

DL – Desenvolvimento Local

DS – Desenvolvimento Sustentável

CE – Ciências da Educação

Índice Geral

Introdução	13
Capítulo I: Apresentação e Caracterização do Contexto	15
1.1 Conhecendo o Parque Biológico de Gaia... ..	16
1.2 Origem e Evolução do Parque Biológico Gaia.....	17
1.3 O PBG: Um Centro de Educação Ambiental	19
1.3.1 Recursos do Parque Biológico de Gaia.....	20
1.3.2 Atividades e Ateliers de Educação Ambiental.....	23
Capítulo II: Enquadramento Teórico	29
2.1 Desenvolvimento.....	30
2.1.1 Desenvolvimento Local	32
2.1.2 Desenvolvimento Sustentável	34
2.2 A Relação entre Educação e Desenvolvimento.....	38
2.2.1 Educação e Desenvolvimento Local	38
2.2.2 Da EA à EDS	42
2.2.2.1 Ecopedagogia, um modelo educativo	50
2.3 A globalização da ação educativa	55
2.3.1 Educação Formal, Não-formal e Informal	59
2.3.2 Animação Sócio-Cultural.....	62
Capítulo III: Opções Metodológicas.....	65
3.1 A Intervenção: um quadro conceptual de produção de conhecimento.....	66
3.2 Opções Metodológicas	71
3.2.1 A observação-participante	71
3.2.2 Recurso a Entrevista	73

Capítulo IV: O Percurso de Estágio – tarefas e funções assumidas	77
4.1 A Entrada	78
4.2 Expectativas e Desejos	80
4.3 Dificuldades e Obstáculos	81
4.4 Funções e tarefas realizadas.....	83
Capítulo V: Um olhar reflexivo sobre o projeto do contexto	91
5.1 Analisando o Projeto Pedagógico do PBG	92
5.2 Construindo um Projeto Educativo no Contexto	103
Capítulo VI: A Mediação e a Ética de uma profissionalidade em contexto.....	113
Considerações Finais	123
Referências Bibliográficas.....	125
Anexos.....	129
Guião de Entrevista à Eng ^a Telma Cruz do PBG	130
Entrevista à Engenheira Telma Cruz	132
Projeto Pedagógico do Parque Biológico de Gaia	146

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, associado ao domínio de Desenvolvimento Local e Formação de Adultos, e tem como principal objetivo a construção de uma reflexão assente na relação entre teoria e prática, sendo aqui assumida a teoria enquanto os contributos das Ciências da Educação, e a prática enquanto a experiência de estágio num tempo e espaço determinados.

Assim, pretende-se dar a conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio académico, que decorreu entre o final de Setembro de 2013 e terminou em meados de Fevereiro de 2014, no Parque Biológico de Gaia. Além disto, espera-se que este relatório se configure numa reflexão da prática profissional adquirida no contexto, que permita a preparação e construção de uma futura profissionalidade real no mundo do trabalho, conciliando-se com a mobilização de recursos teóricos e metodológicos, apreendidos ao longo do percurso da licenciatura e do mestrado nas Ciências da Educação, para um efetivo desenvolvimento de saberes, competências e capacidades, fundamentais para a construção de uma identidade profissional.

Neste sentido, o trabalho estrutura-se em torno de seis capítulos, que orientam a reflexão sobre a experiência vivenciada e sobre os contributos teóricos e profissionalizantes das Ciências da Educação.

No primeiro capítulo, contextualiza-se e caracteriza-se o local de estágio, explorando-se os princípios e normas que sustenta, tal como os recursos e atividades disponibilizadas pela instituição.

O segundo capítulo refere-se ao enquadramento teórico-epistemológico, e desenvolve-se segundo conceitos pertinentes para a compreensão do contexto, começando pela compreensão do conceito de desenvolvimento, evidenciando-se o desenvolvimento local e o desenvolvimento sustentável; salienta-se a existência da relação educação-desenvolvimento, e as perspetivas educacionais que daí ocorrem, nomeadamente a EDS e EA, tal como a elaboração de uma ecopedagogia e de uma

cidadania planetária; seguindo-se a reflexão sobre as modalidades educativas que se evidenciaram no contexto de estágio.

O terceiro capítulo debruça-se sobre as opções e procedimentos metodológicos adotados, na construção de uma prática à luz da cientificidade das Ciências da Educação.

O quarto capítulo dá a conhecer o trabalho desenvolvido durante o percurso de estágio, refletindo-se desde a entrada no contexto, às expectativas e desejos, tal como os objetivos e dificuldades encontradas, e quais as tarefas e funções assumidas.

O quinto capítulo incide na análise do projeto pedagógico do PBG, e numa reflexão das potencialidades para a construção de um projeto educativo promotor do desenvolvimento local e sustentável, assumido por uma animação sócio-cultural e comunitária.

No sexto capítulo fundamenta-se o processo de profissionalidade do mediador e do educador, considerando-se o conceito de mediação pedagógica característica do contexto de estágio, e reflete-se sobre os desafios éticos colocados ao profissional da educação.

Capítulo I: Apresentação e Caracterização do Contexto

1.1 Conhecendo o Parque Biológico de Gaia...

O Parque Biológico de Gaia localiza-se na freguesia de Avintes pertencente ao concelho de Vila Nova de Gaia, e permite a observação e compreensão do património natural e cultural da região, estendendo-se por uma grande área de cerca de 35 hectares, que abrange todos os componentes característicos da região, desde a fauna, flora, o clima, a arquitetura rural, usos e costumes, hidrografia, entre outros (cf. Projeto Pedagógico do PBG). O PBG, por se situar numa zona mais rural da cidade de Vila Nova de Gaia, sem estar muito distante do centro urbano, possibilita o contacto com uma paisagem agro-florestal que contrasta com a paisagem mais urbana, constituindo-se também como um espaço de preservação e conservação de todas as espécies nos seus habitats naturais, e consequentemente evidencia-se como uma instituição privilegiada que concilia a conservação da natureza com a educação ambiental.

O PBG estende-se pelo vale do rio Febros, um afluente da margem esquerda do Douro, por onde se disseminam velhas casas rurais, moinhos e engenhos de buchas, constituindo uma magnífica paisagem, fruto da ação do Homem sobre a natureza, na sua busca de melhores condições para a agricultura, a criação de gado, a moagem e, em geral, para todas as suas atividades. Assim, além de contemplar a problemática da preservação e conservação da natureza e da educação ambiental, ainda se constitui como um contexto privilegiado para a observação e estudo do património cultural da região. Como o percurso do PBG compreende esta vertente do património cultural, acredita-se ser um espaço único capaz de se constituir como um memorial do espaço rural anterior à urbanização e, nele, os visitantes, muitos originários desse mesmo mundo, encontrarem as referências da juventude, sendo deste modo apelativo quer para um público pertencente à população urbana e suburbana da região, quer por visitantes mais longínquos que querem descobrir e conhecer outras realidades. Pode-se considerar que o PBG se constitui ainda como uma fonte de equilíbrio psicológico, através do contacto com a natureza, proporcionado pela zona verde do parque, que possibilita a todos os visitantes um ambiente livre de stress e contrastante com as preocupações vividas nos grandes centros urbanos. Assim, o PBG é um contexto muito versátil, pois contempla vários objetivos, recursos, espaços, preocupações, sendo um lugar para ser visitado por todos, e também um contexto único, pois não cumpre uma organização espacial típica de outros locais, não podendo-se designar como jardim, eco-museu, parque formal, quinta, etc. O modelo do PBG é único e distinto, possibilitando uma compreensão da paisagem e da comparação com a envolvente próxima, rural-urbana e urbana, que

potencia uma maior sensibilização para os problemas do ambiente (cf. Projeto Pedagógico do PBG).

1.2 Origem e Evolução do Parque Biológico Gaia

Para compreender o que é o Parque Biológico de Gaia, é essencial perceber a sua evolução e quais os propósitos para a sua criação.

Nos anos 1970, começou a sentir-se, devido à exponencial procura de escolas e de outras instituições, a necessidade da existência de um local onde fosse possível a organização e realização de atividades práticas com a natureza, em locais adequados. Deste modo quer as Associações de Defesa do Ambiente quer outros organismos de Conservação da Natureza, existentes na época, eram contactados para prestarem informações de espaços com condições necessárias para a realização de aulas de campo e visitas de estudo, mas como não existia um local com as características pretendidas, era-lhes difícil dar resposta aos interessados. Nesse momento, percebe-se a urgência na criação de um "equipamento de educação ambiental" (Entrevista). O PBG começa a definir-se precisamente como esse "equipamento de educação ambiental" – mantendo até hoje esse propósito – cujo objetivo passaria por mostrar a natureza próxima da cidade, porém sem se fazer uma reserva natural; pretendia-se mostrar a fauna da região, mas sem se fazer um jardim zoológico; explorar a flora selvagem, sem fazer porém um jardim botânico; e ainda preservar e mostrar o património cultural, mas sem fazer um museu ou eco-museu (cf. Entrevista).

O desafio para a criação de tal espaço estava lançado, sendo através da iniciativa do atual diretor do PBG, Dr. Nuno Oliveira, que integrado no NPEPVS (Núcleo para o Estudo e Proteção da Vida Selvagem), e no âmbito deste núcleo, propõe à Câmara Municipal de Gaia a criação do PBG. A existência de terrenos na localidade de Avintes – Quinta de Cunha – que na época estavam destinados para o estabelecimento dos viveiros municipais, tornar-se-ia o local indicado para a criação do PBG, uma vez que o projeto dos viveiros não estava a ser viável devido às condições ambientais inapropriadas. Com a deslocação destes para outro local, e com estes terrenos desocupados, o Dr. Nuno Oliveira apresenta uma proposta definida à CMG, para a instalação de um parque biológico, de pequena dimensão, mas que possibilitasse a existência de visitas de estudo das várias escolas pertencentes ao concelho de Gaia e do Porto, tendo em vista a potencialidade de crescimento do PBG devido à grande área destes terrenos, perspetivando o alargamento e evolução das dimensões do PBG (cf. Entrevista).

Com o aval da CMG, o projeto do Parque Biológico torna-se uma realidade, sendo inaugurado com cerca de dois hectares de área, aquando da sua conclusão no final de 1983, mantendo-se tutelado e financiado pela Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia. Posteriormente, entre 1997 e 1998, o PBG consegue colocar em prática um ambicioso programa de melhoria e expansão das suas condições de receção de visitantes, reabrindo ao público dotado de um Centro de Acolhimento – com auditório, salas de exposições, condições de alojamento, posto de venda, bar e esplanada – e com a sua área ampliada para 35 hectares (cf. Website PBG).

Em 28 de Julho de 2000, o PBG sofre uma nova transformação, desta vez a nível organizacional, pois deixa de se constituir como um departamento da CMG, ganhando autonomia ao se tornar uma Empresa Municipal. Apesar de o PBG possuir uma gestão autónoma, mantém o seu apoio financeiro da CMG, sendo essa gestão realizada por um Conselho de Administração constituído por elementos nomeados em função do que é estabelecido pela CMG e pela presidência municipal. Atualmente, e desde meados de 2010, há novamente uma mudança, deliberada pela CMG, com a fusão entre as Águas de Gaia e o Parque Biológico de Gaia, enquanto empresa municipal (cf. Entrevista).

Deste modo, o PBG deixa de ser um equipamento municipal, e passa a constituir-se como “Águas e Parque Biológico de Gaia, EM”. Martins (2009) qualifica esta forma de municipalismo enquanto “modelo de dissociação ou resistência”, caracterizando-o como um modo de desestatização e empresarialização da acção municipal assentes na criação de «empresas municipais ou mistas para a prestação de serviços, promov[endo] condições para a sua gestão privada e transfer[indo]-lhes as competências municipais» (Martins, 2009: 8). Assim, nesta lógica, o PBG passa a constituir-se como um serviço educativo, privatizado, que é prestado às necessidades educativas das populações em matéria de ambiente.

Naturalmente, além do trabalho e objetivos que o PBG mantém enquanto centro educativo, este deixa de ser só um lugar de visita, mas passa a compreender muitas outras funções e responsabilidades, que se relacionam com o facto de ser uma empresa municipal. Segundo os estatutos da empresa municipal “Águas e Parque Biológico de Gaia, EM”, as principais funções passam pela a gestão, administração, conservação e manutenção, por delegação do Município de Gaia: do Parque Biológico de Gaia, do Parque de Dunas da Aguda, do Parque da Lavandeira, da Reserva Natural Local do Estuário do Douro, do Cordão Dunar de Vila Nova de Gaia e de todos os equipamentos; tal como a gestão, administração, conservação e manutenção de jardins e espaços verdes

públicos e outros espaços naturais, delegados pelo município; e ainda tem a responsabilidade na promoção da educação ambiental e da conservação da natureza, na promoção de atividades culturais e a gestão de equipamentos culturais. O PBG colabora em atividades relacionadas com o turismo – ecoturismo; a prestação de serviços de hotelaria conexos a este; prestação, ao público, de serviços de clínica médico-veterinária; de consultadoria ambiental; de formação profissional; a edição de publicações periódicas e não periódicas; a cooperação internacional e, em particular, com os países lusófonos; o estabelecimento de parcerias privadas; e a gestão de concessões atribuídas pelo Município. Contempla também as atividades indicadas no plano anual e o desenvolvimento de outros projetos ou ações, desde que inseridos ou relacionados com o seu objeto social (Estatutos das Águas e Parque Biológico de Gaia, EM).

Nos dias atuais, as “Águas e Parque Biológico de Gaia, EM” ambiciona a evolução do equipamento PBG, quer a nível das suas ofertas e programas educacionais, quer quanto à área que pode ser visitada, estando em curso um projeto de aumento e expansão da área atual de visitas (cf. Entrevista).

1.3 O PBG: Um Centro de Educação Ambiental

Como já foi sendo referido anteriormente, é difícil caracterizar o Parque Biológico de Gaia, definindo a sua natureza institucional. Este é um desafio que permanece até aos dias de hoje, uma vez que se trata de uma instituição única, não se podendo circunscrever como uma instituição de tipologia definida e estabilizada, já que não é um museu apesar de permitir o contacto com exposições diversas; nem um zoológico, reserva natural ou jardim apesar da mais diversa fauna e flora que contempla nas suas imediações. Define-se apenas como um “centro de educação ambiental”, a ser explorado em todas as suas vertentes, pelos mais diversos públicos e com os mais variados objetivos.

Enquanto contexto que privilegia a Educação Ambiental, o PBG pretende informar e estimular a aprendizagem dos diversos públicos para as problemáticas da conservação da natureza e do ambiente. Consequentemente todas as atividades e áreas do PBG estão organizadas de modo a potenciar esse principal objetivo da Educação Ambiental.

O PBG define a Educação Ambiental como

«um processo de cativação e envolvimento do cidadão na resolução dos problemas ambientais que afligem a Humanidade. Uma boa maneira de começar esse processo é

pela demonstração das contradições da grande cidade, e do que isso significa para cada um de nós em termos de qualidade de vida. No Parque Biológico, mais importante do que aprender o nome das árvores ou das aves, é perceber o contraste, largar a estrada e entrar nos caminhos, deixar para trás o barulho dos carros e ouvir os pássaros e o marulhar do rio Febras e, após uma hora ou hora e meia de mergulho no mundo que estamos a perder, regressar de chofre à confusão de uma movimentada cidade. Assim se abrem os olhos e os espíritos para a necessidade de planear o território, de manter amplos espaços verdes nas cidades, de proteger os rios, a fauna, a flora, a construção tradicional, todo um conjunto de valores referenciais da nossa civilização» (in Projeto Pedagógico do PBG).

1.3.1 Recursos do Parque Biológico de Gaia

O PBG apresenta uma enorme diversidade de espaços e recursos que disponibiliza em prol do seu primordial objetivo para a Educação Ambiental.

Assim no PBG pode-se encontrar:

- Mais de 700 espécies de animais e plantas. Os animais do Parque são quase exclusivamente da fauna portuguesa e nenhum foi retirado ao estado selvagem para ser exposto. O PBG apenas tem em cativeiro animais domésticos ou, sendo da nossa fauna, que por uma ou outra razão se encontram incapacitados para sobreviverem na natureza. Os animais em cativeiro e semicativeiro, em instalações de qualidade, permitem um contacto ao vivo com a fauna selvagem de Portugal. A fauna selvagem, tal como a flora, apresenta espécies residuais do passado agro-florestal da região, assim como as espécies típicas das cidades e periferias.

- Mais de 70 espécies de aves vivem ou visitam o PBG durante as migrações, das quais mais de 30 espécies nidificam no parque. Acrescentem-se 18 espécies de mamíferos, 14 de répteis e anfíbios, 9 de peixes, e várias dezenas de invertebrados, somadas a 300 espécies espontâneas de plantas, dão a medida do valor natural do local. Devido às medidas de proteção tomadas, espécies novas têm-se fixado, e outras aumentam a sua população; atualmente, no parque, abundam, em liberdade, os Coelhos-bravos, Esquilos, Garças-reais e outras espécies.

- Um centro de recuperação de animais selvagens, encontrados feridos ou detidos ilegalmente em cativeiro, existindo uma colaboração o ICN (Instituto de Conservação da Natureza). Estes são animais selvagens da fauna portuguesa, que, se chegam em estado que permita a sua recuperação, são tratados e restituídos à natureza em local apropriado.

- Um viveiro de plantas;

- Um percurso de descoberta da natureza, com cerca de 3 Km, todo pavimentado, vedado, e sinalizado, ao longo do qual a atenção dos visitantes é despertada, através de diversas placas e painéis de informação, para as diversas componentes do património natural e cultural. Os visitantes são convidados a apreciarem e, especialmente, compreenderem a paisagem do vale do rio Febros, em todos os seus aspetos.

- Ao longo do seu percurso de descoberta no PBG, encontra-se o “Biorama”, complexo de exposições que reconstitui vários biomas, ou grandes comunidades ecológicas do nosso planeta - tais como a savana, a floresta tropical e o ambiente Mesozoico – pretendendo-se uma compreensão da história e da ecologia do planeta, tal como a biodiversidade da Terra e as adaptações conseguidas perante ambientes específicos que permitem a existência de tantas espécies.

- O Moinho do Belmiro, situado junto à margem do rio Febros, foi um dos grandes produtores de moagem de cereais noutro tempo. Este moinho-de-água foi recuperado em 1991 para mostrar como viviam os antigos moleiros e lavradores. Aqui também se encontra a exposição de “Moinhos e Alfaias” que explica todo o processo de moagem e de funcionamento do moinho e das práticas culturais.

- A exposição "Exóticas: pela mão do homem", na Quinta do Bogas, que sensibiliza para a repercussão que «pequenas» atitudes isoladas podem ter no mundo. Nesta exposição pode-se compreender várias histórias, como por exemplo: um apreciador de aquários deita ao rio algumas das suas plantas, não imagina o que daí pode resultar: essa espécie pode impor-se no espaço a outras nativas, a ponto de destruir vários habitats; ou se tiver um cágado, como animal de estimação, e se se fartar dele, não o deve atirar à água, desculpando-se que o vai libertar, deve ser entregue a uma instituição conservacionista. Fundamentalmente alerta-se para a libertação de qualquer espécie exótica (espécie não típica do habitat de uma região) pois pode comprometer seriamente a diversidade biológica.

- A mostra "Animais e plantas das ruínas", na Quinta do Chasco, é um local privilegiado para as atividades noturnas do PBG, podendo-se observar animais como as Ginetas e Fuinhas, Saca-rabos e Peneireiros, Corujas e Mochos, irrecuperáveis para a natureza, possibilitando uma compreensão aos visitantes de como estes animais furtivos se adaptam às alterações de ambiente na sua luta pela sobrevivência.

- Além do percurso de descoberta da natureza existem também salas, exposições e outros espaços fechados, nomeadamente o laboratório de atividades.

Os principais equipamentos de apoio e recursos materiais disponibilizados pelo PBG são:

- O “Centro de Acolhimento dos Visitantes” que engloba várias valências: desde a receção e do gabinete de atendimento, ao auditório, salas de atividades, salas de formação, biblioteca, exposições permanentes e temporárias, hospedaria, loja, restaurante em regime self-service e bar, e parque de estacionamento.

- O auditório tem lugar para 210 espectadores, estando equipado com todos os meios audiovisuais.

- No piso inferior do centro de acolhimento está patente a exposição permanente «Encantos e Desencantos», que inclui a exposição temporária sobre o Ano Internacional das Florestas, a exposição temporária sobre o Ano Internacional da Biodiversidade, e a galeria fotográfica com novas exposições a cada trimestre.

- O serviço do Restaurante Vale do Febros.

- O laboratório de atividades.

- A Biblioteca do Parque e o Centro de Documentação, especializados em temáticas do ambiente com cerca de 2546 publicações, podem ser frequentados por todos os visitantes.

- A “Hospedaria do Parque”, que é relevante para apoio às atividades no âmbito do Programa “Uma Noite no Parque” e dos Campos de Férias em regime residencial.

- O “Parque de Merendas”, onde se encontra também um parque infantil e outro sénior.

- O Parque de Autocaravanas está disponível para os turistas, que viajam por este meio, e pretendam pernoitar na região do Grande Porto, tendo ainda a possibilidade de visitarem e usufruírem dos serviços do PBG.

- O Parque de Estacionamento está disponível para todos os visitantes, encontrando-se um Autocarro com 50 lugares pertencente ao PBG, que é utilizado para vários programas.

- Existe também um conjunto de 200 painéis informativos distribuídos pelo percurso de descoberta da natureza do PBG, para despertarem os visitantes para os diferentes aspetos do património natural e cultural.

- As Fichas das espécies do parque e o CD-ROM «À descoberta do Parque Biológico de Gaia» podem ser disponibilizadas aos visitantes interessados.

- O PBG possui ainda a sua página web institucional – www.parquebiologico.pt – com diversas informações desde o funcionamento do PBG às atividades disponibilizadas, etc.
- No parque é possível encontrar Publicações como a «Revista Parques e Vida Selvagem» elaborada internamente.

1.3.2 Atividades e Ateliers de Educação Ambiental

O PBG tem, como já foi sendo referido, uma série de atividades, ateliers e oficinas, que estão elaboradas de modo a dar a conhecer aos visitantes que as solicitem o próprio parque e os seus espaços, tal como informar, alertar e ensinar para as problemáticas ambientais e de conservacionismo que o parque valoriza. O departamento de Educação Ambiental é o responsável pela organização e realização destas atividades e ateliers, que têm como objetivos gerais: aprofundar formas consistentes de relação entre os planos curriculares e as atividades de educação ambiental do Parque; cativar os participantes para o estudo mais aprofundado das problemáticas da conservação e proteção das espécies e habitats; promover a aquisição de métodos e técnicas de aprendizagem autónoma – “aprender a aprender” com a natureza; motivar a comunidade para uma participação ativa e cooperante no processo de evolução do PBG; e incentivar a formação e espaços de diálogo para assuntos de interesse da comunidade visitante do Parque (cf. Projeto Pedagógico do PBG).

Clarificando, é no programa anual e na agenda do PBG, que se contempla a enorme variedade de ateliers e oficinas, que são planeadas e realizadas pelos técnicos do parque que pertencem ao departamento de Educação Ambiental, podendo colaborar com outros setores do parque, e são dirigidos aos mais diversos públicos, sendo cada atividade adaptada ao grupo que a solicitou. Estas atividades e ateliers têm um custo extra, comparando com as atividades realizadas sem técnicos de EA, e são dirigidas sobretudo a escolas, jardins-infância, Atl's, faculdades, grupos de adultos independentes, ou associações. Estas atividades de EA têm de ser marcadas de acordo com a agenda, sendo possível optar pela participação num ou em vários destes ateliers, sendo da responsabilidade do Gabinete de Atendimento do PBG, o agendamento das atividades e dos grupos.

Estas atividades e ateliers disponibilizados no PBG, encontram-se organizados de acordo com as problemáticas a serem exploradas, podendo ser escolhidas de acordo com o interesse de cada grupo-visitante.

**Uma experiência profissionalizante no Parque Biológico de Gaia:
construindo um projeto educativo sustentável**

Assim, neste vasto leque de opções encontra-se:

Ateliers de Descoberta do Parque	Percurso de Descoberta da Natureza	Realizado em qualquer estação do ano; percorre o trilho do parque, onde se pode observar os animais e plantas, as placas de informação e pequenas exposições que ajudam o visitante a descobrir o PBG e a interpretar a paisagem, a fauna e flora. Esta é uma das atividades mais procuradas, podendo ser realizada com ou sem ajuda de um técnico de EA. Para o público de fim-de-semana, há um programa regular sempre diferente, com o objetivo de mostrar algo novo e aproximar o parque dos seus visitantes. Se a modalidade escolhida for de “visita guiada”, a experiência permite, a quem visita o Parque Biológico, um contacto mais cuidado e atento da natureza aproveitando as curiosidades e explicações do técnico EA - despertando curiosidades, e sempre que possível dar resposta a todo um conjunto de questões relacionadas com o espaço de visita. Esta atividade é aconselhada sobretudo a visitantes maiores de 8 anos, e tem uma duração estimada de 2h30min, podendo ser realizada em qualquer dia da semana, estando disponível um veículo elétrico para aqueles que tiverem dificuldades de locomoção.
	Peddy-paper	Permite descobrir o Parque Biológico e aproveitar o ar livre, através do passeio no trilho de descoberta da natureza, onde são recolhidas informações quer dos materiais existentes no parque (sem acompanhamento), e/ou também através dos conhecimentos transmitidos pelos técnicos (com acompanhamento técnico), para completar o peddy-paper, sendo no final da atividade atribuídos prémios.
	Caça-ao-tesouro	Tem como base um conjunto de pistas, que levam os participantes a encontrar fragmentos de “mapa de tesouro”, espalhados ao longo do percurso do parque. Com o mapa completo é só procurar o local assinalado e encontrar o tesouro.
Ateliers com Animais	Detetives no Parque	Através dos sentidos pretende-se desenvolver a capacidade de observação e de análise do meio, segundo a pesquisa de sinais de vida (pegadas, ninhos, vestígios de refeições, trilhos, etc.); e desenvolve a capacidade de dedução, relacionando as descobertas com a informação que delas se pode retirar (tipo de alimentação, modo de vida, definição do habitat, identificação do animal).
	Paparoca da Bicharada	Possibilita o contacto direto dos participantes com alguns animais do parque, estimulando-se a distinção de espécies, seus comportamentos e hábitos alimentares através da alimentação a alguns dos animais do PBG. São ainda focados, de acordo com as idades, outros temas: receção de animais feridos, recuperação de animais selvagens, animais exóticos «versus» autóctones, bem como algumas curiosidades de cada espécie. Neste atelier, o grupo-participante acompanha a distribuição diária da alimentação, de acordo com as orientações do técnico do sector veterinário e zootécnico, podendo

**Uma experiência profissionalizante no Parque Biológico de Gaia:
construindo um projeto educativo sustentável**

		alimentar apenas as aves dos galinheiros, as cabras-anãs, os porcos e outros animais da quinta.
	Atividades com Burros	Realiza-se um contacto direto com os dois burros domesticados do parque: o Horácio e o Sancho - estimulando-se a aprendizagem de como acariciar, escovar, alimentar e depois, se possível e aconselhável, é permitido montar um dos burros para um pequeno passeio. Esta atividade visa ainda reforçar a auto-estima e a confiança das crianças, uma vez que os burros são indicados para este tipo de terapia; tal como alertar para a necessidade de conservação da raça do burro de Miranda.
	Verdade ou Mentira	É um jogo de curiosidades sobre os animais do parque, que ajuda a distinguir os animais selvagens dos domésticos e desmitifica alguns mitos a eles associados.
	Ninhos e Comedouros para Aves	Esclarece os participantes sobre a nidificação de certos tipos de aves e da falta de locais naturais para o efeito; sugerindo-se a construção de caixas-ninho e comedouros numa tentativa de as ajudar.
	Percurso Ornitológico	Os participantes vão à descoberta das aves que vivem em liberdade pelo PBG, pela observação direta e pela audição. Para além da identificação de várias espécies, são abordados diversos temas: migrações, ecologia das aves, nidificação, entre outros.
Ateliers com Plantas	Árvores e Arbustos do Parque	Os participantes vão à descoberta das características da flora do parque através do estudo das árvores. Alerta-se para as diferenças entre o nome comum e científico dos seres vivos, tal como técnicas para determinar a idade e altura das árvores e realizam moldes de folhas e de texturas de troncos.
	Descobrir a Flora do Parque	Possibilita conhecer a principal flora do PBG, tal como as árvores autóctones mais vulgares na região, referindo os habitats e espécies características.
	Descoberta de Aromas	Através dos sentidos, descobre-se algumas das características de plantas aromáticas e/ou com propriedades medicinais - sendo servidos três tipos de chás aos participantes, que devem preencher uma ficha de prova, de modo a descobrir as plantas que lhes deram origem; sendo no final convidados a observar e cheirar essas plantas.
	Herbário de Outono	Utiliza-se as folhas caídas no Outono para construir um herbário representativo das principais árvores do Parque, destinando-se a conhecer a flora, e as texturas e formas plásticas que a natureza nos oferece nas folhas caídas.
	Mãos à Horta	Possibilita um contacto mais próximo com a vida no campo, através da prática de técnicas de cultivo e manuseamento das plantas com as ferramentas adequadas.
	Segredos das Plantas	Consciencializa para o valor das plantas, ensinando os participantes a distinguir as várias espécies, as suas utilidades, modos de cultivo e conservação, tal como segredos e curiosidades destas.

**Uma experiência profissionalizante no Parque Biológico de Gaia:
construindo um projeto educativo sustentável**

	Técnicas de Propagação de Plantas	É realizado no Viveiro de Plantas existente no PBG, onde os participantes praticam algumas das técnicas de propagação de plantas, e se ensinam conceitos básicos sobre fisiologia vegetal e reprodução.
Atelier de Culinária	Dos Cereais se faz a Broa	Centra-se na história do fabrico tradicional da broa, desde a cultura e moagem dos cereais, à preparação e cozedura em forno de lenha. A atividade inicia-se na “Cozinha da Broa”, onde os participantes misturam os ingredientes e amassam a massa. Enquanto leveda a massa, dá-se um salto ao “Moinho do Belmiro”, onde são apresentadas as diferentes fases que vão desde a lavra ao fabrico da broa. Também explica-se o funcionamento do moinho, e demonstra-se o processo de moagem. Posteriormente segue-se novamente para a cozinha, onde se formam as broas e são colocadas a cozer no forno de lenha; enquanto isso é permitido dar um passeio livre pelo PBG, voltando a tempo de retirar as broas.
Ateliers de Laboratório	O Parque visto à Lupa	Dá-se explicação dos princípios básicos da lupa e do microscópio, e sai-se para o percurso de descoberta da natureza do parque, onde se recolhem materiais para posterior observação.
	Geologia Ambiental no Parque	Dependendo da faixa etária, dos conhecimentos prévios, dos interesses e motivações, os participantes podem observar rochas ao microscópio, simular vulcões, analisar solos, simular o ciclo da água e o transporte de rios, entre outros.
Ateliers à Noite	Visita Noturna ao Parque	Possibilita o conhecimento de um mundo natural que desperta à noite, valorizando os sentidos de forma diferente, como por exemplo o “olhar o escuro”, sentir cheiros, mudanças de temperatura, ouvir sons da noite; aprender as adaptações de várias espécies animais à noite; os efeitos da atividade humana sobre elas; e o talento da evolução para descobrir nichos de vida em todo o lado. O percurso desta visita é praticamente o mesmo do “Percurso de Descoberta da Natureza do Parque”, sendo realizadas algumas paragens nos observatórios para olhar a fauna noturna em cativeiro, especialmente na Quinta do Chasco.
	Descobrir os Morcegos no Parque	Desmistifica-se a biologia dos morcegos, já que estes ainda são olhados como mau presságio e ligados a lendas; procede-se à sua localização recorrendo a um detetor de ultrassons e, sempre que possível, identificar os morcegos que vivem no Parque.
	Observações Astronómicas	Visa despertar a curiosidade pela astronomia, levando os participantes a compreenderem a noção de distâncias astronómicas, de grandeza e ampliação; sendo observados, sempre que possível, objetos astronómicos tais como chuvas de meteoros, a Lua, planetas visíveis e outros objetos do catálogo Messier.

**Uma experiência profissionalizante no Parque Biológico de Gaia:
construindo um projeto educativo sustentável**

Outros ateliers	Iniciação à Fotografia da Natureza	Sensibiliza os participantes para aspetos básicos da fotografia da natureza, tais como adequar, face ao equipamento de que dispõem, os temas fotográficos, fomentando-se assim a valorização da natureza.
	Formiga Rabiga	Aprende-se a valorizar materiais que por vezes colocamos no lixo e que podem ser reutilizados, estimulando-se a criatividade e a busca de alternativas, sendo que desenvolve a capacidade de trabalho em grupo e tal como de uma filosofia ambiental que contribuía para a melhoria de atitudes no quotidiano.
	Pintar o Parque	Valoriza-se o potencial artístico dos participantes, tal como a imaginação e criatividade, utilizando-se diferentes materiais, e estimula-se o sentido de observação e gosto pela natureza.
	Jornal da Visita ao Parque	Consiste no registo da memória coletiva do grupo-participante que visita o PBG. Aprendendo-se a tratar a informação de forma interessante e apelativa.

• Os Percursos Guiados são atividades iniciadas no PBG, mas que levam os participantes ao exterior, ficando a conhecer outros espaços geridos pelo parque. Os técnicos de Educação Ambiental são os responsáveis por estas atividades. Assim pode-se escolher duas opções de percursos a conhecer:

Percurso "Dunas: conhecer e conservar"	Alerta-se para os vários problemas do litoral, num percurso com cerca de 60 km (feito em autocarro), desde o Estuário do Douro até à Reserva Natural das Dunas de S. Jacinto (Aveiro). Ao longo do percurso é possível apreciar as alterações da paisagem, bem como observar e constatar alguns dos mais graves problemas que afetam a costa.
Percurso "À descoberta do Litoral de Gaia"	Consciencializa-se os participantes sobre a importância do litoral, que não pode ser dissociado dos rios das populações e do clima. O rio e o estuário são abordados do ponto de vista ecológico e dinâmico; e as dunas, a vegetação e dinâmica são abordadas de forma sucinta; e valoriza-se os temas sobre a conservação, flora, fauna, característica do Litoral de Gaia.

Os Programas do PBG são planeados para diferentes épocas ou ocasiões, podendo variar anualmente, e contemplam uma ou mais atividades e ateliers do Parque, e que foram descritas anteriormente. No entanto, alguns destes principais programas, vão sendo realizados com mais frequência, fazendo já parte da rotina do PBG:

Sábados no Parque	Realiza-se em todos os primeiros Sábados do mês, à exceção de Agosto. Este destina-se especialmente às famílias e outros visitantes de fim-de-semana, que ficam convidados a um programa especial e gratuito, que contempla a atividade do "Percurso de Descoberta da Natureza" com acompanhamento dos técnicos do PBG; pode-se assistir à Anilhagem de Aves Selvagens durante o
--------------------------	--

**Uma experiência profissionalizante no Parque Biológico de Gaia:
construindo um projeto educativo sustentável**

	período da manhã; e há também um atelier diferente, variável de acordo com os dias temáticos a celebrar.
Uma Noite no Parque	Tem como objetivo permitir um maior conhecimento da vida no Parque Biológico e dos seus ritmos, pois é um programa de pelo menos dois dias. Este engloba um conjunto de atividades à escolha do grupo de visitantes, com estadia na Hospedaria do PBG, sendo oferecida a atividade da “Visita Noturna” com acompanhamento técnico.
Campos de Verão e Oficinas	São programas disponibilizados pelo PBG, nas férias escolares do Natal, do Carnaval, da Páscoa e também no Verão. As Oficinas consistem na organização de atividades e ateliers para todas as crianças e jovens entre os 6 e os 15 anos de idade, das 9h às 17h30; sendo possível optar por um ou mais dias de atividades, sempre na companhia dos técnicos de EA. Nas férias escolares estivais, desde Julho a Agosto, decorrem os Campos de Verão, que contemplam além da realização de diversos ateliers, a possibilidade dos participantes pernoitarem na Hospedaria do PBG, ao longo dos vários dias, sendo acompanhados por técnicos devidamente habilitados para o efeito.
Festas de Aniversário	Realizam-se na Casa da Floresta, disponibilizando um programa de animação que inclui o usufruto dos equipamentos de diversão – desde trampolins, insufláveis, brinquedos, etc. – conciliando as características únicas da envolvente natural para a concretização de uma das atividades/ateliers de educação ambiental.
Noites dos Pirilampos	Acontece todos os anos, no mês de junho, e consiste na abertura do PBG à noite, para a realização de visitas guiadas de observação de pirilampos e de outros animais noturnos, contempla a atividade de Observação Astronómica, e a possibilidade de jantar no Restaurante do parque.

Capítulo II: Enquadramento Teórico

2.1 Desenvolvimento

Para compreender o Desenvolvimento é necessário, antes de mais, esclarecer que nos últimos anos têm surgido «números adjetivos acoplados à palavra “desenvolvimento”» (Amaro,2003: 54,55), que se afirmam enquanto novos conceitos de desenvolvimento, tendo sofrido uma evolução e uma pluralidade de significados.

Segundo Amaro (2003: 55), podemos compreender o Desenvolvimento, associado a seis conceitos: Desenvolvimento Sustentável; Desenvolvimento Local; Desenvolvimento Participativo; Desenvolvimento Humano; Desenvolvimento Social; Desenvolvimento Integrado.

Assim, como «exercício útil de arrumação analítica, o que não invalida que haja zonas de sobreposição e, sobretudo, de forte interação entre elas», Amaro (2003) tendo em consideração os vários conteúdos e contextos (científicos e institucionais) de afirmação destes conceitos de desenvolvimento, organiza-os em três grandes “fileiras ou famílias conceptuais, exceto o de Desenvolvimento Integrado que considera um conceito transversal (Amaro,2003:55). Deste modo, pode-se falar de desenvolvimento relacionando-o com questões ambientais; relacionadas com pessoas e as comunidades; ou com os direitos humanos e da dignidade humana.

A “fileira” ambiental, ou “fileira verde” é a que integra a consciência ambiental, afirmada institucionalmente a partir de 1972 (Conferência de Estocolmo e estudo do Clube de Roma), e tenta conciliar desenvolvimento com preocupações ambientais. (Amaro,2003: 56). Um dos primeiros conceitos que a caracterizaram foi o de Ecodesenvolvimento, seguindo-se várias formulações, estabilizando-se em 1987, no conceito de Desenvolvimento Sustentável. «Este é um conceito que está assumido ao nível de várias instâncias e organismos internacionais (tais como o Banco Mundial, P.N.U.D. e outros departamentos das Nações Unidas e a União Europeia), bem como dos governos de diversos países, para além das O.N.Gs que trabalham neste domínio» (Amaro,2003: 56). Por outro lado, a “fileira” das pessoas e das comunidades ou “fileira vermelha”, procura colocar as pessoas e as comunidades locais no centro do protagonismo do desenvolvimento, que se estabelece no exercício pleno da cidadania e do resultado de uma participação ativa de todos; onde a satisfação das necessidades é uma consequência, mas não a vertente principal do conceito. «O seu início situou-se claramente na proposta metodológica designada por “Desenvolvimento Comunitário”, nos anos 60» (Amaro, 2003: 56,57). Outros dois conceitos

podem-se organizar nesta “fileira”, sendo eles, o de Desenvolvimento Local que se exprime como «o processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo aquela o protagonismo principal nesse processo e segundo uma perspetiva integrada dos problemas e das respostas» (Amaro, 2003:57); e o de Desenvolvimento Participativo assente numa «metodologia participativa nos processos de mudanças e de melhoria das condições de vida das populações, desde a conceção e decisão à avaliação, passando pela execução, direção e acompanhamento, implicando a afirmação plena da cidadania, nos seus direitos e deveres» (ibidem), associando-se o “*Empowerment*” como uma «pré-condição para a participação e o exercício da cidadania e um processo de formação e de aquisição de poder» (Amaro, 2003:58). A “fileira” dos Direitos Humanos e da dignidade humana, ou “fileira azul” relaciona-se com o compromisso de garantir limiares mínimos de sobrevivência e de dignidade humana, estabelecendo-se na década de 1990, pelos conceitos de Desenvolvimento Humano – que se relaciona com o IDH (Indicador de Desenvolvimento Humano), e tem como ideia principal o aumento das opções dos indivíduos e dos seus grupos, de forma a satisfazerem as suas necessidades básicas, a aumentarem a sua segurança pessoal e a atingirem um nível de vida digno, em várias dimensões (saúde, educação, bem-estar material, cultura, etc.) (Amaro, 2003:58); e o conceito de Desenvolvimento Social, «entendido como o processo de garantia de condições sociais mínimas, bem como de promoção da dimensão social do bem-estar, por parte dos responsáveis dos vários países e organizações internacionais» (Amaro, 2003: 59).

Relativamente ao conceito de Desenvolvimento Integrado, este assume-se, segundo Amaro (2003), como uma abordagem interdisciplinar e uma metodologia copulativa, concebida enquanto o

«processo que conjuga as diferentes dimensões da Vida e dos seus percursos de mudança e de melhoria, implicando, por exemplo: a articulação entre o económico, o social, o cultural, o político e o ambiental; a quantidade e a qualidade; as várias gerações; a tradição e a modernidade; o endógeno e o exógeno; o local e o global; os vários parceiros e instituições envolvidas; a investigação e a ação; o ser, o estar, o fazer, o criar, o saber e o ter (as dimensões existenciais do desenvolvimento); o feminino e o masculino; as emoções e a razão, etc.» (: 59)

Para este autor, este poderá ser o conceito dos outros cinco conceitos de desenvolvimento.

Complexificando, o conceito de Desenvolvimento, é muito amplo, podendo ser “lido” segundo determinados parâmetros, e portanto, importa, sempre que se fala de

desenvolvimento, compreender a que família conceptual ou que conceitos definem o desenvolvimento a que nos referimos.

2.1.1 Desenvolvimento Local

Para a compreensão deste relatório, importa falar de Desenvolvimento associado ao conceito de Desenvolvimento Local.

Assim, antes de mais, importa esclarecer o termo “desenvolvimento” e como este se associa ao “local”. O desenvolvimento deve ser compreendido tendo em consideração o “local” e os seus aspetos, ou seja, deve estar relacionado com um território específico; estando o global associado ao local e vice-versa, já que um está em constante mudança por conta das interferências do outro. Assim o termo “glocal” nasce e é utilizado por vários autores quando se referem ao desenvolvimento.

O conceito de desenvolvimento local tem sido reconstruído ao longo do tempo, e o debate sobre este permite o estabelecimento de várias visões, em constante mudança devido também às realidades sociais, económicas e culturais, tornando-se portanto um conceito complexo e dinâmico.

Segundo Oliveira (2008:I-9), «O desenvolvimento local é uma construção coletiva em consequência dos esforços dos atores locais, através de metodologias participativas que conduzem a mudanças constantes e onde se torna imperioso existir um espírito empreendedor e uma abertura, por forma a construir uma nova realidade local, onde o reforço das capacidades dos agentes locais e o protagonismo dos Municípios se torna evidente». Portanto, o local concretiza-se pelo estabelecimento de redes sociais e parcerias, que se articulam e integram sob a forma de relações de cooperação ou conflito, assentes em interesses, mas também em valores e recursos. Assim o local não é só o espaço físico, mas uma construção social (Oliveira, 2008: II-18).

A perspetiva do «Comité Económico e Social das Comunidades Europeias (Comité, 1995) concebe o desenvolvimento local “ como um processo de reativação da economia e de dinamização de uma sociedade local, com base no aproveitamento ótimo dos recursos endógenos, objetivando o crescimento da economia, a criação de emprego e a melhoria da qualidade de vida.” (Martins, 2002)» (Oliveira, 2008:II-22). Salientando-se um conceito de desenvolvimento local que «compreende património coletivo, quer cultural, quer social, quer económico, onde o mesmo é sujeito e objeto; o espaço local onde se mobilizam recursos,

competências e responsabilidades sociais através de processos participativos» (Oliveira, 2008:II-23).

O desenvolvimento local pode ser entendido também como

«“Um processo de crescimento económico e de mudanças estruturais que conduzem a uma melhoria do nível de vida da população local, onde se podem identificar três dimensões: uma económica, na qual os empresários locais usam a sua capacidade para organizar os fatores produtivos locais com níveis de produtividade suficientes para ser competitivos nos mercados; outra, sócio-cultural, onde os valores e as instituições servem de base ao processo de desenvolvimento; e, finalmente, uma dimensão político-administrativa onde as políticas territoriais permitem criar um clima económico local favorável, protegendo das interferências externas e impulsionando o desenvolvimento local”» (Oliveira, 2008:II-23).

Para diversos autores o desenvolvimento local, não se relaciona apenas com o crescimento económico, mas também com a melhoria da qualidade de vida das pessoas e com a conservação do meio ambiente. «Estes três fatores estão inter-relacionados e são interdependentes. O aspeto económico implica um aumento da renda e riqueza, além de condições dignas de trabalho. A partir do momento em que existe um trabalho digno e este trabalho gera riqueza, ele tende a contribuir para a melhoria das oportunidades sociais. Do mesmo modo, a problemática ambiental não pode ser dissociada da social. O desenvolvimento local pressupõe uma transformação consciente da realidade local (MILANI, 2005)» (Petinga [s/d]).

Consequentemente, o desenvolvimento local implica a articulação entre diversos atores e esferas de poder, desde a sociedade civil, às organizações não-governamentais, às instituições privadas e políticas, e ao próprio governo. Assim, como cada um dos atores tem um papel para a promoção do desenvolvimento local, é necessário a promoção de uma

«política de educação, ao promover a qualidade dos recursos humanos através da diversificação e qualificação dos seus conhecimentos, competências e capacidade de intervenção (educar - “abrir para fora”: habilitar os indivíduos a conhecerem o seu mundo e a intervir conscientemente nele). Pela política sócio-económica, ao desenvolver os mecanismos de aproveitamento e valorização eficiente dos recursos físicos e humanos disponíveis. Pela política de formação profissional, ao habilitar os indivíduos com maiores e mais adequadas capacidades de intervenção, única forma de assegurar que a gestão dos recursos é feita, em cada momento e em cada local, do modo mais adequado. Pela política científica e tecnológica ao assegurar que o conhecimento do modo de ocorrência e de evolução dos diferentes recursos é progressivamente melhorado, a fim de permitir aumentar permanentemente a eficácia da sua gestão» (Fernandes, 2002:47).

Consequentemente é a construção de uma “Política de Desenvolvimento” que se deve constituir um desafio a todos nós, já que não se trata de um desenvolvimento por si só, mas de um desenvolvimento duradouro e viável, baseado numa valorização dos recursos de que se dispõe, fundamentado no conhecimento e no assumir da capacidade do ser humano de criar. Tem, portanto, de ser uma política afirmativa, participativa e, fundamentalmente, consciente; que valorize a educação e formação, porque só cidadãos informados são capazes de “formar” as suas ações; que se preocupe com o social, porque só cidadãos com acesso às condições básicas de existência estão disponíveis para intervir noutras questões que não a sobrevivência do dia-a-dia; e ainda com a questão económica através da diversificação dos produtos e dos mercados, pela valorização dos fatores de qualidade e pela abertura viável dos circuitos de comercialização (Fernandes,2002). «Passa, enfim, pela “cultura política”, porque só a transparência dos processos de decisão, a disponibilidade da informação e a responsabilização dos decisores poderá assegurar o envolvimento ativo e participante dos cidadãos, cortando o campo de atuação à demagogia alarmista ou à arbitrariedade» (Fernandes,2002:49).

2.1.2 Desenvolvimento Sustentável

Como refere Sachs (2001), o desgaste ambiental pode não interferir com a atual geração, o que não impede um futuro incerto para as gerações seguintes, e portanto, deve existir uma preocupação não apenas com a geração presente, mas também com as gerações futuras e é neste aspeto que o fator ambiental assume fundamental importância (Petinga [s/d]). Compreende-se pois que o desenvolvimento deve assentar nos recursos naturais, culturais e sociais disponíveis, possibilitando que a sociedade se desenvolva, tendo assegurada a preservação dos recursos não renováveis e o aumento ou melhoria qualitativa dos recursos renováveis, garantindo uma capacidade progressiva e sustentável de resposta às necessidades e anseios das populações – fala-se, assim, de desenvolvimento segundo o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

Falar de Desenvolvimento Sustentável é falar de dois termos que coexistem e se complementam, embora, etimologicamente ambas as palavras têm significado por si só, mas é na união das duas que nasce a concepção epistemológica que aqui se reflete. Como refere Rosa,

«”Sustentável” é palavra corrente e que se entende bem, sendo sustentável aquilo que se pode manter, defender ou seguir; mas quando se opõe esta palavra a outro termo

corrente, como “desenvolvimento”, há quem alegue que a clareza da expressão resultante – desenvolvimento sustentável – se esbate e dificulta. Não obstante, para este autor, o conceito de desenvolvimento sustentável é claro, definindo-o como aquele desenvolvimento que se pode manter no tempo, defender com argumentos, seguir por consciência e opção. No entanto o simples termo “sustentabilidade” ajuda a desviar de temas colaterais – por exemplo, o de definir qual das três vertentes do desenvolvimento sustentável, a ambiental, a social ou a económica, merece prioridade em cada caso concreto» (Rosa in Fernandes, 2010:13).

De modo geral, apesar do conceito de desenvolvimento sustentável, abranger diversas áreas, o ponto de equilíbrio acontece entre o crescimento económico, a igualdade social e a proteção e preservação do ambiente. Clarificando, a sustentabilidade ambiental consiste na manutenção das funções e componentes do ecossistema, de modo sustentável, podendo igualmente designar-se como a capacidade que o ambiente natural tem de manter as condições de vida para as pessoas e para os outros seres vivos, tendo em conta a habitabilidade, a beleza do ambiente e a sua função como fonte de energias renováveis. A sustentabilidade económica, enquadrada no âmbito do desenvolvimento sustentável, é um conjunto de medidas e políticas que visam a incorporação de preocupações e conceitos ambientais e sociais, e dos próprios conceitos económicos, criando assim uma interligação entre os vários sectores. A sustentabilidade sociopolítica centra-se no equilíbrio social, tanto na sua vertente de desenvolvimento social como socioeconómica. É um veículo de humanização da economia, e, ao mesmo tempo, pretende desenvolver o tecido social nos seus componentes humanos e culturais.

Definindo, então, desenvolvimento sustentável, segundo a Comissão Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento (1987), deve entender-se Desenvolvimento Sustentável como: “uma condição sustentável para este Planeta, em que existe estabilidade quer dos sistemas físicos como sociais, atingido através da realização das necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras realizarem as suas próprias necessidades significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e económico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais” (Fernandes, 2002: 29). Bilhim (2004:80) realça “que o desenvolvimento sustentável é medido através de uma lista de atributos que a sociedade procura alcançar ou maximizar, que pode incluir: aumentos do rendimento real *per capita*; melhorias nas condições de saúde e nutrição; obtenção de maior e melhor educação; acesso a recursos;

distribuição mais justa do rendimento; incrementos nas liberdades básicas” (Oliveira, 2008: II-23). Noutra perspetiva, Forman (1995, in Fernandes, 2002) condensa esta definição enunciando o conceito de “Ambiente Sustentável”, enquanto uma área na qual a integridade ecológica e as necessidades humanas básicas são concomitantemente mantidas através das gerações. Uma visão desejável, relativamente ao desenvolvimento sustentável, reafirma-se na promoção de uma região que possa adotar valores comuns da solidariedade, igualdade e respeito mútuo entre os povos, os países e as gerações. Sendo caracterizada pelo desenvolvimento sustentável, que contemple a vitalidade económica, a justiça, a coesão social, a proteção do ambiente e a gestão sustentável dos recursos naturais, por forma a corresponder às necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras promoverem as suas próprias necessidades.

No entanto o cumprimento de qualquer destas definições e conceitos de Desenvolvimento Sustentável exige a realização simultânea de três condições: uma «promoção da equidade intra e inter geracional na distribuição dos recursos e dos serviços; satisfação das necessidades básicas dos seres humanos numa progressiva melhoria dos seus padrões de vida; manutenção da integridade dos sistemas biofísicos» (Fernandes, 2002: 29, 30). Portanto, os conceitos principais que se associam ao Desenvolvimento Sustentável, podem ser sintetizados, como refere Pearce (1989, in Fernandes, 2002: 41):

- “Valor do ambiente: O desenvolvimento sustentável implica que se coloque uma ênfase crescente no valor do ambiente natural, construído e cultural. Este “perfil mais elevado” perspectiva-se, quer porque a qualidade ambiental é vista como uma condição cada vez mais importante na realização dos objetivos do desenvolvimento “tradicional” como o aumento do rendimento individual, quer porque a qualidade ambiental é vista como uma condição essencial do objetivo mais amplo de desenvolvimento que é a melhoria da “qualidade de vida” — o bem-estar”.
- “Futuridade: O desenvolvimento sustentável implica que se preste atenção não só aos horizontes de curto e médio prazo (horizonte da implementação de um programa político e governamental) como também ao futuro de longo prazo que será herdado pelos nossos filhos e netos”.
- “Equidade: O desenvolvimento sustentável enfatiza a necessidade de responder às carências dos estratos menos desenvolvidos da sociedade (equidade

intra-geracional) e a necessidade de assegurar um tratamento justo às gerações futuras (equidade intergeracional)”.

Estes três conceitos do desenvolvimento sustentável são integrados através de um princípio básico: de que as gerações futuras devem ser compensadas pelas reduções nos recursos disponíveis decorrentes das ações das gerações atuais, o que na prática, implica um balanço nulo no processo global de afetação dos recursos (Fernandes, 2002: 41).

O desenvolvimento sustentável é, assim, um pensamento integrador que permite considerar a necessidade de cogitar uma outra forma de desenvolvimento, sendo neste encadeamento que a participação ativa e a alteração de mentalidades se tornam potenciadores da ação para reconhecer direitos e reforçar laços de solidariedade, numa promoção da sustentabilidade. Para que isto aconteça, é determinante e é necessário começar por educar desde cedo as crianças e os jovens para estas questões, pois é pelo processo educativo, que contém sempre uma educação para o ambiente, realizando-se um diálogo com um local – o diálogo com o ambiente e com a natureza – que a experiência no mundo natural se torna uma parte essencial da compreensão do ambiente e propícia para o pensamento ambiental. Deste modo a educação é relevante para a construção de uma sociedade sustentável e permite o aperfeiçoamento das competências dos sujeitos nos sistemas naturais. Claro que a transição de mentalidades para esta incorporação de

«novas dimensões de valores não é fácil ou imediata, havendo limitações de formação e educação que determinam, mesmo que inconscientemente, situações de subvalorização. Mas é exatamente desse confronto de mentalidades, da conjugação de perspetivas diferenciadas sobre a importância relativa de diferentes sistemas de valores, que tem sido feita a evolução do pensamento humano e a permanente criação de novas plataformas de mentalidades. O que está em jogo é, pois, a procura de novas sínteses programáticas, incorporando os novos jogos de valores numa perspetiva de criação de novos modelos de sociedade. A problemática ambiental aparece, portanto, no contexto atual do pensamento, como um fator de diversificação das dimensões éticas, técnicas e políticas que afetam os seres humanos e as suas sociedades. Essa diversificação não corresponde à subalternização de nenhum dos valores anteriores, mas antes à verificação de que novos valores se apresentam como incontornáveis no quadro das formas de relacionamento dos homens entre si e com o mundo onde vivem» (Fernandes, 2002: 132).

Cabe, deste modo, às associações públicas e privadas, formalizadas ou não, da sociedade civil de determinado espaço/território, constituir um conjunto de saberes e experiências, que fomentem esta perspetiva de desenvolvimento sustentado e sustentável; tornando-se capazes de se posicionarem estrategicamente e concebendo linhas de ação, para serem implementadas nos mais diversos domínios (Oliveira, 2008: II-34,35). Assim,

tomando como exemplo o contexto de estágio (PBG) enquanto espaço educativo, este deverá compreender a sua intervenção educativa e formativa, como elementos fundamentais e estruturantes nas dinâmicas de desenvolvimento, através desta valorização do olhar para o ambiente. Pois como refere Fernandes (2010:167),

«o Ambiente não pode mais ser visto como uma “cereja” coroando o bolo do desenvolvimento, mas como um pressuposto básico desse mesmo desenvolvimento em que o Homem é o agente criador e principal fator de determinação do carácter e sentido, constituindo, para todos os efeitos, um quadro aberto suscetível de evoluir para uma obra-prima ou para um insuportável e insustentável borrão. O desafio não é, pois, a preservação de um ambiente estático, mas antes a criação de um ambiente onde a biosfera e a geosfera se articulem criativamente com a “noosfera” que materializa a contribuição da consciência humana para o seu próprio universo».

2.2 A Relação entre Educação e Desenvolvimento

Os conceitos de Educação e de Desenvolvimento estão presentes, significativamente, ao longo de todo o relatório quer pela referência ao processo de estágio quer pela referência às Ciências de Educação e ao domínio de “Desenvolvimento Local e Formação de Adultos”. Assim, é importante compreender a relação que existe entre Educação e Desenvolvimento.

O conceito de educação e de desenvolvimento, não integrados numa visão restrita da educação enquanto escolarização e num desenvolvimento enquanto crescimento económico, possibilita a plurissignificação destes conceitos, complexificando os modos de pensar e de promover a sua relação, sendo que «[o] reconhecimento da heterogeneidade nos modos de pensar e reconhecer da educação e do desenvolvimento coloca-nos, no entanto, uma questão ainda mais crucial: é que em muitas circunstâncias, é no modo como se definem quer a educação, quer o desenvolvimento, quer a relação entre eles, que o significado de cada um destes elementos ganha materialidade» (Caramelo & Costa, 2012: 4).

2.2.1 Educação e Desenvolvimento Local

A Educação e o Desenvolvimento são um «binómio indissociável, porquanto a finalidade de ambas na sociedade é alcançar melhores condições de vida e uma maior humanização» (Gómez, Freitas et al, 2007: 178).

No entanto, as interpretações e práticas tendem mais para um do que para o outro pólo da relação, uma vez que a regra é contemplar a educação-desenvolvimento de forma

limitada. Assim está-se perante uma relação entre educação e desenvolvimento construída segundo o “modo sequencial” (Caramelo & Costa, 2012), que pressupõe o estabelecimento de uma relação estabilizada, em que

«a educação e o desenvolvimento são processos e fenómenos autónomos, pré-constituídos e cuja relação se promove por alguma razão funcional ou instrumental, muito típica de uma racionalidade utilitarista e de planificação e que, de modo geral, esta relação supõe ou subentende a subordinação da educação face ao desenvolvimento. Esta racionalidade subentende igualmente uma temporalidade sequencial que usualmente faz preceder a educação ao desenvolvimento. Este tipo de relação incorpora aliás um dos mitos fundadores da própria noção de desenvolvimento que é a assunção da coincidência entre desenvolvimento, progresso, evolução, crescimento e portanto, incorpora a ideia de que há sobredeterminação da relação pelo tipo de resultado a alcançar, ou seja, a própria lógica de organização da relação entre educação e desenvolvimento constrói-se (e legitima-se) em função dos resultados esperados» (Caramelo & Costa, 2012:5,6).

Portanto a relação educação e desenvolvimento, pode realizar-se segundo dois sentidos:

1. **A educação como consequência, efeito ou “benefício” do desenvolvimento;** quando uma sociedade desenvolvida que conta com os serviços, as infra-estruturas e os elementos económicos suficiente ostenta geralmente melhores resultados educativos (formais e não formais). Na prática, esta situação equivale a ter uma população com um alto nível de formação académica, uma alfabetização generalizada e uma mão-de-obra qualificada, logo com maior capacidade para aproveitar as possibilidades que oferece o meio. A realidade, em certa forma, reforça esta visão, já que uma boa qualidade de vida corresponde, geralmente, a uma maior capacidade para compreender e transformar a sociedade. Neste sentido, sustem-se que quanto mais desenvolvido for um país, maior é a quantidade (e qualidade) de oferta educativa da qual beneficiam os seus habitantes; não obstante, cabe observar que uma maior oferta não coincide necessariamente com a distribuição dos conhecimentos mais adequados e necessários para conseguir melhores condições de vida (Gomez, Freitas et all, 2007: 178,179).

2. **A educação como fator decisivo para o desenvolvimento;** ou seja quando a educação é concebida enquanto elemento que gera desenvolvimento, possibilitando oportunidades pessoais e coletivas, estimulando a mobilidade social,

a melhoria dos investimentos económicos e promovendo a distribuição menos desigual da riqueza; ou seja, a educação cria as condições oportunas para o desenvolvimento - entendido como bem-estar económico e social. O investimento no “capital humano”, de acordo com esta visão, elevaria as possibilidades de desenvolvimento económico, de bem-estar material e social, e assim segundo este raciocínio, torna-se uma estratégia adequada para superar o subdesenvolvimento das comunidades humanas e diminuir as condições de vida de pobreza e insegurança social (Gómez, Freitas et al, 2007: 178,179). Claramente desta relação de educação e desenvolvimento compreende-se que a educação, além se constituir um direito humano fundamental, é igualmente um pré-requisito para se atingir o desenvolvimento e um instrumento essencial às práticas de governação, de tomadas de decisão informadas e à promoção da democracia. Ela desenvolve e reforça a capacidade dos indivíduos, dos grupos, das comunidades, das organizações e dos países para formar juízos de valor e fazer escolhas no sentido do desenvolvimento local e sustentável.

Contrariamente, nem todos os autores concordam com este sentido linear da relação entre a educação e o desenvolvimento, por exemplo

«Malassis (1975), afirma que a educação é simultaneamente causa e consequência do desenvolvimento, o mesmo se podendo dizer do desenvolvimento que é causa e também consequência da educação. Uma perspetiva similar regista Caride (1983:303) quando afirma que a educação “não é um simples sector do desenvolvimento, paralelo, por exemplo, à indústria ou a agricultura. É mais um elemento omnipresente com capacidade de estar integrado horizontal e verticalmente em todos os esforços do desenvolvimento”. Ao redor do mesmo tema, Siguan argumenta que “entre o desenvolvimento e a educação há-de existir uma estreita relação, é fácil constatar-lo. Basta ter em conta que a educação tem por objeto a formação dos homens e nele a preocupação da sociedade futura. Portanto, todo o esforço por promover o desenvolvimento há-de ser acompanhado por um esforço educativo”» (Gómez e Freitas et al, 2007:180).

Assim nasce a perspetiva de que a relação educação-desenvolvimento acontece de “modo circular”, ou seja,

«a educação e o desenvolvimento, bem como as suas relações, se vão definindo a partir do processo de produção das suas relações. Isto significa que as qualidades que estas relações assumem não são inteiramente possíveis de antecipar. Neste sentido, a racionalidade que organiza estas relações é muito mais iterativa, projectual e processual, sendo que as temporalidades são necessariamente circulares. Este tipo de

processo cria novos objetos de educação e de desenvolvimento, na medida em que podem contribuir para descristalizar o que as definições mais institucionais não consideram porque não reconhecíveis a partir dos dispositivos de medida tradicionalmente usados. Do mesmo modo, esta forma de relação cria também novos sujeitos que se reconhecem e são reconhecidos como produtores das dinâmicas educativas e desenvolvimentais» (Caramelo e Costa, 2012: 6,7).

Canário (1999: 64) refere que a relação entre a educação e o desenvolvimento tende a deixar de ser encarada como uma relação de causalidade linear, em que a qualificação de recursos humanos constituiria um requisito prévio, necessário e suficiente, para desencadear processos de desenvolvimento, para passar a ser compreendido «como o resultado da implicação na ação por parte dos interessados no processo de desenvolvimento que, assim, se constitui como uma aprendizagem coletiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações (visão do mundo) e de comportamentos (modo de agir no mundo), quer a nível individual, quer ao nível coletivo».

Consequentemente, é esta perspetiva de desenvolvimento como um processo coletivo de aprendizagem que passa para o primeiro plano das preocupações (quer em termos de finalidades, quer em termos metodológicos), reforçando a capacidade de autonomia dos atores locais para encetar processos de identificação e resolução de problemas, localmente sentidos como pertinentes.

«Deste ponto de vista, como escrevem Alberto de Melo e Priscila Soares (1994): “(...) o desenvolvimento local é, antes de mais uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro. É aquilo a que se chama frequentemente a “cultura de desenvolvimento” a situação atingida por uma população ao sentir-se e ao capacitar para analisar os problemas atuais, para pôr em equação necessidades e recursos, para conceber projetos de melhoria integrando as dimensões de espaço e de tempo e para, enfim, abranger com esses projetos finalidades de desenvolvimento global-pessoal como coletivo económico, cultural, sociopolítico” (pp.29/30)» (Canário,1999:64).

Neste prisma, esta ligação entre a educação e o desenvolvimento está também presente quando se fala em processos de desenvolvimento local, já que estes perspetivam-se como processos educativos, globalizados a nível local, capazes de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais e a interação coletiva na resolução de problemas locais (Canário,1999: 66). Deste modo, as dinâmicas locais concretizam-se simultaneamente por dinâmicas educativas e de desenvolvimento.

Consequentemente, a educação e o desenvolvimento favorecem uma reflexão mais crítica, uma maior consciencialização e uma autonomia acrescida, permitindo a exploração de novos horizontes e conceitos e a criação de novos métodos e instrumentos, que promovam quer a educação quer o desenvolvimento local e sustentável, respondendo assim à crescente preocupação da sociedade para a construção de «uma nova noção de Desenvolvimento, cujas questões económicas, sociais e ambientais se interligam com vista a promover o bem-estar da população», fazendo «emergir novos modelos de conceção, planificação e ação nos processos de Mudança Social, na medida em que se estruturam na noção de Desenvolvimento Social / Desenvolvimento Sustentável» (Oliveira, 2008:2).

2.2.2 Da EA à EDS

Este paradigma da “educação para o desenvolvimento sustentável” vem conciliar o conceito de educação com o conceito de desenvolvimento sustentável, no entanto, inclui todos os princípios e valores subentendidos ou contidos na tradicional noção de Educação Ambiental. «Contudo, ambiciona ir mais longe, já que promove diretamente a emergência de mudanças concretas nos modos de vida das pessoas para que alterem o seu comportamento no sentido de assegurarem um modo de vida sustentável, isto é, viverem de um modo que explicitamente procure evitar contribuir para o esgotamento de recursos não renováveis de que as futuras gerações possam necessitar.» (Schmidt, Nave, Guerra, 2010: 57,58).

A dificuldade de compreender as diferenças entre a educação ambiental e uma educação para o desenvolvimento sustentável, gera discussão entre diversos autores, que sugerem entender ambos os paradigmas como um complemento e não um substituto de um pelo outro, uma vez que ambos aspiram a um mesmo objetivo. Contudo, outros autores diferenciam a EDS por comportar uma conceção mais transversal e de forma mais explícita, as dimensões do social, da economia e da equidade intergeracional; por outro lado a EA parece mais radical na sua crítica social, dada a sua insistência nas relações homem-ambiente e a filosofia holista que aí está implícita (Schmidt, Nave, Guerra, 2010: 60). Um outro aspeto que distingue a EA da EDS está no facto desta última acrescentar mais equidade e tecnologia ao seu conteúdo ao focar o ambiente no contexto dos sistemas social, político e económico e interligar os problemas locais aos globais, assim como as respetivas soluções. Também o contexto educativo da EDS se constrói num «processo mais abrangente e ao longo da vida,

que por isso pode ter lugar a toda a hora, onde quer que seja» (Schmidt, Nave, Guerra, 2010: 59).

No que à ação diz respeito, a EDS incide mais diretamente nas competências de ação dos cidadãos, através da promoção de uma sensibilidade ambiental, baseada na inseparabilidade, interconexão e interdependência dos três vértices da trilogia conceptual do desenvolvimento sustentável – economia, ambiente e equidade social; sendo que para a EDS o contexto, os parceiros e problemas não são só localmente relevantes, mas são também transversais à sociedade (Schmidt, Nave, Guerra, 2010: 59). A EDS atribui principalmente às pessoas a solução dos problemas ambientais, reconhecendo que o seu comportamento tem grande impacto nas esferas do económico, político, social e cultural, ou seja, elas têm a grande palavra a dizer na construção de uma vida sustentável tanto a nível individual como coletivamente (Schmidt, Nave, Guerra, 2010: 61).

«Para Tilbury (2003), se a educação para a sustentabilidade significa melhorar a qualidade de vida, então necessitamos de pensar não apenas nas “relações homem-ambiente”, mas também nas “relações homem-homem”, isto é, “aprender a evitar a destruição dos ecossistemas, as ameaças à biodiversidade, a perda de florestas e bancos de pesca, a poluição do ar e da água”, não chega, se não pensarmos também em “questões de direitos de propriedade intelectual, sobre consumo, crescimento da pobreza e da desigualdade, exclusão e alienação, conflitos sociais e violência, sida, saúde, comércio e ajuda e erosão cultural” (Tilbury 2003,35). Por isso a EDS implica abordagens alternativas de ensino e aprendizagem nas escolas, de molde a integrar não apenas diferentes objetos temáticos (por exemplo, ligando a conservação da natureza, a justiça social, o desenvolvimento equilibrado e a democracia), mas também articulá-los com “uma visão e missão de mudança pessoal e social” (Gough 2006,2). Por outras palavras, tal envolve desenvolver “virtudes cívicas e competências que concedam a todos os cidadãos e, com eles, às instituições sociais o poder para ocupar postos decisivos de liderança na transição para um futuro sustentável” (Gough 2006,2)» (Schmidt, Nave, Guerra, 2010: 58).

Consequentemente a EDS desenvolve-se enquanto um processo educativo permanente, desde a primeira infância ao ensino superior e à educação de adultos, contemplando programas de ensino a todos os níveis, desde a formação profissional, à formação básica dos educadores e a formação contínua de profissionais e decisores, ultrapassando, portanto, o quadro da educação formal, já que a aprendizagem se faz à medida que assumimos diferentes papéis ao longo da nossa vida.

Este processo educativo deve ter em conta os conceitos fundamentais de Ecologia, Economia e Sociedade, para compreendermos o de Desenvolvimento Sustentável. Pode-se

afirmar que esta construção de uma sociedade sustentável depende do processo de aprendizagem permanente gerado em torno da exploração de questões e dilemas, no qual a procura de respostas e as soluções encontradas evoluem acompanhando o acréscimo da nossa experiência. As metas de aprendizagem em matéria de Educação para o Desenvolvimento Sustentável englobam a aquisição de conhecimentos e de competências, bem como a compreensão, as atitudes e os valores. Entre os principais temas a serem abordados pela Educação para o Desenvolvimento Sustentável destacam-se: o combate à pobreza; a cidadania, a paz, a ética; a responsabilidade à escala local e global; a democracia e a governança; a justiça, a segurança, os direitos humanos; a saúde; a igualdade de género; a diversidade cultural; o desenvolvimento rural e urbano; a economia, os padrões de produção e de consumo; a responsabilidade corporativa; a proteção do ambiente, a gestão dos recursos naturais; a diversidade biológica e da paisagem.

Sendo o contexto de estágio um lugar privilegiado de educação e com uma estratégia de desenvolvimento sustentável, na defesa e promoção de recursos ambientais e de qualidade de vida servindo os interesses do local, é através da educação ambiental que se impõe uma dimensão formativa e cívica incontornável da esfera educativa, ganhando outra abrangência, estatuto e significado social (Guerra, Schmidt & Nave, 2008: 3).

A noção de ambiente, natureza e educação são conceitos que ao fazerem parte do paradigma da educação sofrem, consoante as abordagens, algumas definições diferenciadas. Algumas preocupações começam a surgir nomeadamente com proteção dos recursos naturais que pela sua limitação criam inquietações nas sociedades (consumistas). Assim, a par das várias alterações que a EA sofreu ao longo do séc. XX até hoje, podem destacar-se algumas modificações, começando-se a pensar na consciencialização da população e o alerta para as questões que envolvem a preservação do planeta “Terra”, manifestando-se a interligação entre ética, política, economia, ciência, tecnologia, cultura, sociedade. Assim, ser humano, natureza e ambiente encontram-se em interligação, na medida em que a forma como cada ser humano vê estes conceitos desenvolve uma determinada relação com o meio em que se insere. Assim a educação ambiental começa a ser alvo de políticas diversas e portanto, não é neutra.

Cascino refere (1999: 62) que «a importância da educação no processo de construção de uma sociedade mais justa/equitativa aponta o caminho da interdisciplinaridade como eixo central de um novo modo de educar, uma plataforma para ações educativas fundadas em preocupações ambientais». Logo não é possível que os jovens interiorizem práticas

ambientais, se não têm práticas educativas consistentes, por isso é importante a interdisciplinaridade na medida em que a educação ambiental não pode ser associada a uma só área curricular já que diz respeito não só à matemática como também à geografia, por exemplo. Não há nenhuma área do conhecimento que fique de fora uma vez que a mudança de ambiente afeta tudo e todos. Atualmente já se faz sentir as alterações no clima, derivadas da forma como o Homem age, contra a natureza. Contudo, e ainda que sejamos agora conscientes de alguns dos problemas ambientais, tendo em conta a presença da comunicação que nos informa sobre as consequências das ações passadas, continuamos ainda a não querer mudar as nossas práticas por comodismo, consumismo e por falta de civismo.

Cascino (1999: 71,72) realça que a «luta por uma educação ambiental, que considere comunidade, política, transformação, preservação dos meios naturais que incorpore aspirações dos grupos, que consubstancie lutas efetivas na direção da diversidade, em todos os níveis e em todos os tipos de vida do planeta, é, indiscutivelmente, a luta por uma nova educação» – sendo esta também a conquista educativa procurada pelas várias instituições que adotam a educação ambiental. Cabe a todos os cidadãos do mundo, a responsabilidade de educar tanto as gerações mais novas, como sensibilizar aqueles que estão menos informados sobre as questões ambientais, ou que não acreditam que seja possível mudar alguma coisa – porque “o Mundo já está estragado”. Considerando-se, também, a necessidade de desenvolver ações educativas e pedagógicas, que rompam com as visões fragmentadas do mundo, pois o que acontece hoje no local, futuramente terá uma consequência no global.

A educação ambiental afirmou-se, primeiramente, «penetrando em manuais e atividades escolares» para se tornarem «cada vez mais presentes na consciência social problemas como a delapidação da camada do ozono, o aquecimento global, a contaminação dos cursos de água, a poluição atmosférica, a devastação das florestas, a destruição dos habitats e a consequente redução da biodiversidade (...)» (Guerra, Schmidt & Nave, 2008: 3). Porém para dar resposta a estes problemas ambientais, «é premente a mudança de atitudes e comportamentos que permita uma gestão mais responsável dos recursos e fomenta uma verdadeira equidade social não só intra-geracional — maior justiça na disponibilização e usufruto dos recursos naturais entre povos e grupos sociais — mas também inter-geracional — assegurar a satisfação das necessidades das gerações presentes sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras poderem satisfazer as de então (W.C.E.D.,1991[1987])» (Schmidt, Nave, Guerra, 2010: 56,57).

Assim, surge a necessidade de se estabelecer uma nova área de formação e educação para todos os cidadãos, de modo a ser-se mais eficaz nesta urgente mudança de atitudes e comportamentos, surgindo portanto,

«a Educação Ambiental como um processo de aprendizagem permanente que procura incrementar a informação e o conhecimento público sobre os problemas ambientais, promovendo, simultaneamente, o sentido crítico das populações e a sua capacidade para intervir nas decisões que, de uma forma ou de outra, afetam o ambiente e as suas condições de vida. Este processo pretende-se, portanto, continuado e compreensivo, permitindo uma interpretação integrada do ambiente que incorpore o próprio lugar dos cidadãos no complexo sociedade-ambiente e as consequências das suas atividades no ecossistema» (Schmidt, Nave, Guerra, 2010: 56).

Deste modo, a EA surge como um processo destinado a fazer com que os cidadãos ganhem consciência do ambiente e adquiram conhecimentos, competências, valores, experiência, motivação e o compromisso para participar e tomar decisões bem informadas e responsáveis sobre as suas ações relativamente ao ambiente – promovendo-se uma cidadania consciente do meio biofísico que suporta a vida e a humanidade e dos seus problemas, de como ajudar a solucioná-los ou servir de motivação para contribuir para a sua solução (Schmidt, Nave, Guerra, 2010: 56).

A proposta de definição da EA, em 1993 de Mrazek, evidencia a necessidade do desenvolvimento nos cidadãos da capacidade e motivação, para se envolverem quer na investigação quer na resolução dos problemas, pela tomada de decisões e pela realização de ações concretas que, ao garantirem a elevada qualidade do ambiente, estejam a garantir uma elevada qualidade de vida (Teixeira, 2003: 65).

Segundo a Declaração de Tbilissi (in Schmidt, Nave, Guerra, 2010: 56,57), a educação ambiental deve “ajudar a compreender com clareza e promover a consciência relativamente à interdependência económica, política, social, ecológica das zonas urbanas e rurais; proporcionar a cada indivíduo a possibilidade de aceder ao conhecimento, valores, atitudes, compromissos e meios necessários para proteger e melhorar o meio ambiente; e induzir o aparecimento de novos padrões de comportamento dos indivíduos, grupos sociais e da sociedade no seu todo relativamente ao meio ambiente”.

Os princípios orientadores da EA, segundo uma educação relativa ao ambiente – considerado na sua totalidade: natural e construído pelo homem, político, económico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético – deverá ser um processo contínuo, desenvolvendo-se ao longo da vida (escolar e extra-escolar); deverá adotar uma perspetiva

interdisciplinar; e deverá sublinhar a importância de uma participação ativa na sua preservação e na solução dos problemas ambientais. «A educação ambiental assenta assim em determinados princípios: educação através de uma participação activa e global, utilizando-se vários métodos de atividades interativas, incluindo serviço comunitário, a educação para os valores e a resolução de problemas. Estas ações têm como objetivo o desenvolvimento de atitudes e sistemas de valores que levem a uma melhoria do ambiente total: pensar globalmente e agir localmente – educar a partir das condições ambientais locais para as condições do ambiente mundial» (Gonçalves e Costa, 2004:35).

Os objetivos principais para a educação ambiental são definidos no sentido de se desenvolverem determinadas atitudes e competências que auxiliem os indivíduos e os grupos sociais: na tomada de consciência, na aquisição de conhecimentos e competências, no desenvolvimento da capacidade de avaliação e a participação, tal como na mudança de atitudes. Estes objetivos da EA podem ser sistematizados, segundo Gonçalves e Costa (2004:35 e 36) em:

a) objetivos cognitivos – um conhecimento objetivo dos fenómenos e dos sistemas é um suporte essencial a uma boa apreensão dos problemas ambientais e permite uma implicação eficaz na sua resolução; compreender a vida, os ciclos, a biodiversidade, a adaptação, o equilíbrio dinâmico, a evolução, as inter-relações entre seres vivos, a ação dos homens, a interpretação artística, a análise sistémica, o direito do ambiente, a história dos conflitos ambientais, são exemplos dessas questões ambientais;

b) objetivos metodológicos – trata-se de adquirir métodos de trabalho diversificados, com vista à desenvolver a capacidade de observar, a compreender e a agir, com criatividade, lucidez e espírito de responsabilidade;

c) objetivos comportamentais – a aquisição de novas atitudes face à natureza e ao ambiente torna-se urgente, desde o gesto mais simples à tomada de consciência responsável dos equilíbrios a preservar. Sendo importante favorecer um despertar sensível e emocional, uma capacidade de observação e de descoberta, uma prática de experimentação do terreno e da ação, atitude de pesquisa, autonomia e sentido de responsabilidade, desejo de aprender, sentido crítico, entre outros.

Consequentemente, a concretização ou não destes objetivos, pode depender de como são desencadeadas as diferentes fases de trabalho em educação ambiental, desde a

sensibilização, ao modo de transmissão da informação, ao grau de envolvimento e à eficácia da ação. Portanto é preciso que «os procedimentos utilizados conttenham impacto emocional, isto é, despertem preocupações, alertem para comportamentos erróneos e requisitem o envolvimento e a participação das pessoas, ressaltando uma situação, ou conjunto de situações, que compõem uma problemática ambiental» (Gonçalves e Costa, 2014: 36). Este processo de envolvimento dos sujeitos, só é viável se se conseguir a adequação do conjunto de informações e de uma abordagem à realidade, contextualizadas e associadas ao público a quem se dirige a ação educativa. Por conseguinte é necessário sustentar-se sempre em informações teóricas e práticas completas e atualizadas, que dêem segurança e credibilidade às propostas apresentadas; não esquecendo que nenhuma das fases pode ser desenvolvida isoladamente ou de modo linear, ou seja, devem-se inter-relacionar, já que a EA não se pode resumir apenas a uma delas – sendo fundamental recorrer a um planeamento, controle e avaliação permanentes.

Uma verdadeira educação ambiental, para Gonçalves e Costa (2014: 36), deve pois orientar-se segundo alguns princípios: «não se limita a uma determinada idade, mas sim a todas as idades bem como a todos os níveis de educação escolar ou extra-escolar, ou seja, deve ser um processo contínuo. Neste contexto, a educação ambiental deve ser encarada como o principal instrumento para a consciencialização da sociedade acerca dos problemas ambientais, como um processo de alteração de valores, mentalidades, atitudes e assumir a educação ambiental como fazendo parte da formação de cada um».

Relativamente à educação ambiental, Caride e Meira (2001: 213-243) apresentam um conceito de educação pluridimensional:

a) «Política: a construção teórico-prática de uma prática pedagógica e social crítica que se situa nos limites da economia política, de onde trata de interpretar a natureza e o alcance social dos problemas sociais e os processos sociopolíticos que intervêm na economia global.

b) Humanista: o destino da ação educativa são as pessoas e as relações entre os grupos sociais e não o ambiente físico. Orienta-se para o fomento de uma nova racionalidade e sensibiliza e problematiza os supostos ideológicos em que se fundamenta a ação humana.

c) Dialética: assume a interdisciplinaridade como um princípio metodológico. Entende cada problemática social como complexa e que precisa das perspetivas fenomenológicas, interaccionistas e construtivistas.

d) Problemática: uma aplicação social e culturalmente contextualizada que permite analisar a complexidade de informações e significados inerentes ao meio, trabalhar com as percepções e interesses que definem a ação ou definição dos grupos sociais, etc.

e) Ética e moral: consiste na identificação e confrontação dos valores como elementos formativos importantes para qualquer tentativa de mudança e transformação moral.

f) Pedagogicamente social: face à sua necessidade de abertura de esferas públicas alternativas e à criação de fortes vínculos sociais, promove processos de participação nos assuntos públicos, sobre os quais se tomam decisões político-administrativas e não apenas técnicas.

g) Comunitária: também avança para o desenvolvimento desde o comunitário. Promove o reencontro das comunidades, consigo mesmas, responsabiliza e compromete as comunidades locais nos processos de mudança e transformação social, afirma cada pessoa como sujeito e agente destes processos, facilita o desenvolvimento do seu potencial autogestionário, etc.» (Gómez e Freitas et al., 2007:239 e 240).

Concludentemente, a educação ambiental, requer não só integrar-se nas práticas escolares, mas também «mobilizar parceiros e participantes que possam, de uma forma continuada e progressiva, dar sentido e coerência às ações e aos projetos de EA. Projetos estes que implicam um esforço acrescido de dinamização e articulação com as comunidades locais em particular e com a sociedade em geral num modelo que se requer cada vez mais sustentável» (Guerra, Schmidt & Nave, 2008:14). Assim instituições que promovem a EA, como o caso do PBG, tentam fazer este trabalho de modo contínuo, como uma das suas principais preocupações; construindo este «processo de reconhecimento de valores e de clarificação de conceitos graças aos quais a pessoa humana adquire as capacidades e os comportamentos que lhe permitem utilizar as relações de interdependência entre o Homem, a sua cultura e o seu meio biológico, assim como conduzir a uma participação empenhada na construção da qualidade do ambiente» (Teixeira, 2003:31). E ainda no cumprimento dos princípios da Declaração do Ambiente (de Estocolmo) referentes ao princípio de que «é essencial ministrar o ensino, em matérias de ambiente, à juventude assim como aos adultos, tendo em devida consideração os menos favorecidos, com o fim de criar as bases que permitam esclarecer a opinião pública e dar aos indivíduos, às empresas e às coletividades o sentido das suas responsabilidades no que respeita à proteção e melhoria do ambiente, em

toda a sua dimensão humana» (Teixeira, 2003:33). Sem esquecer que «estamos perante um quadro referencial da educação ambiental como promotora, quer de experiências de resolução de problemas, tomada de decisões e participação consubstanciadas nos interdependentes aspetos ecológico, político, social, económico, estético e ético, quer de mudanças no comportamento e nas atitudes que auxiliem a resolução de problemas atuais e vindouros relacionados com o ambiente» (Teixeira, 2003: 43).

No entanto é preciso olhar os desafios que são impostos à educação ambiental, como refere Fernandes (2010, 26),

«a Educação Ambiental tem de se integrar, cada vez mais no contexto da Educação para a Cidadania, afirmando uma perspetiva positiva do Mundo e do papel do Homem neste. Há que inverter a atual tendência para a afirmação de um dualismo Homem/Natureza e para a transmissão de malignidade intrínseca do primeiro. Esta perspetiva negativa apenas contribui para a erosão dos valores sociais e da auto-estima dos jovens como indivíduos. Do mesmo modo, há que realçar a importância da responsabilidade individual no bem-estar coletivo, enfatizando os deveres de solidariedade para com os restantes membros da sociedade, assim como relativamente à Natureza. Os deveres de cidadania devem ser transmitidos segundo a perspetiva do enriquecimento pessoal decorrente e não de uma qualquer autopunição pela natureza maligna do ser humano».

Por outro lado Teixeira (2003:68) lembra que «as múltiplas formas de educação ambiental, nas suas relações dinâmicas com a sociedade, devem constituir o princípio e o fim de uma política de ambiente. O princípio porque a ação do Estado em matéria de ambiente deve emergir da própria sociedade e traduzir as suas exigências relativamente à gestão de um património comum. O fim porque os cidadãos, eles próprios, são agentes dessa política e sem a sua iniciativa, ou adesão, não há projeto ambiental que possa ser alcançado».

2.2.2.1 Ecopedagogia, um modelo educativo

A ecopedagogia é um movimento pedagógico que centra as suas preocupações numa pedagogia do desenvolvimento sustentável. A ecopedagogia não se opõe à educação ambiental, antes considera a necessidade de uma educação ambiental, a incorpora e estuda, como ciência da educação, tal como os seus fins e os meios de sua realização concreta.

A ecopedagogia surge pelo incumprimento da pedagogia tradicional – centrada sobretudo no escolar e no professor – em dar conta de uma realidade dominada pela globalização das comunicações, da cultura e da própria educação. Assim a ecopedagogia

propõe novos meios e uma nova linguagem, fundamentados numa ética e numa estética; respondendo através de uma mediação pedagógica aos instrumentos contemporâneos de comunicação audiovisual, da educação à distância e das redes. «Contudo, para se firmar como uma pedagogia que responda a uma questão tão complexa quanto a do desenvolvimento sustentável, a ecopedagogia precisa trilhar ainda um longo caminho. E precisa não só do debate acadêmico e da construção teórica. Precisa sobretudo ser experimentada na prática» (Gadotti, 1993: 9).

Importa, pois, esclarecer que a

«ecopedagogia também pode ser entendida como um movimento social e político. Como todo movimento novo, em processo de evolução ele é complexo e muitas vezes mal-entendido, como as expressões “desenvolvimento sustentável” e “meio ambiente”. (...) A população conhece o que é lixo, asfalto, barata... mas não entende a questão ambiental na sua significação mais ampla. Daí a necessidade de uma ecopedagogia, uma pedagogia para o desenvolvimento sustentável. A ecopedagogia como movimento social e político surge no seio da Sociedade Civil, nas organizações tanto de educadores quanto de ecologistas e de trabalhadores e empresários preocupados com o meio ambiente» (Gadotti, 1993: 4).

Saliente-se que fundamentar uma ecopedagogia só faz sentido enquanto um «projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas económicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portando, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje» (Gadotti, 1993: 6).

Complexando, a ecopedagogia vai além das preocupações da EA ou da EDS, ela fundamenta-se, sobretudo, na perspectiva de uma Cidadania Planetária – que pressupõe um princípio fundamental, de que a Terra é um organismo vivo e em evolução, e que tudo o que lhe acontece tem repercussões em todos os seus filhos; por isso é necessária, por parte de todos nós, uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, o «reconhecimento de que somos parte da Terra e de que podemos perecer com a sua destruição ou podemos viver com ela em harmonia, participando do seu devir» (Gadotti, 1999: 124). A ecopedagogia responsabiliza-se, assim, pela promoção de uma consciência ecológica. Por conseguinte, a sustentabilidade torna-se, assim, um princípio interdisciplinar reorientador da educação, do planeamento escolar, dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos, cujos objetivos e conteúdos devem ser significativos para os educandos e também para a saúde do

planeta. Assim este modelo educativo fundamenta-se a partir da problemática ambiental vivida cotidianamente pelas pessoas nos grupos e espaços de convivência e na busca humana da felicidade, processando-se na consciência ecológica e opera-se a mudança de mentalidade. Esta mudança de mentalidades, promovida pela ecopedagogia, deve acontecer em relação à qualidade de vida e ao meio ambiente, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com nós mesmos, com os outros e com a natureza; ou seja, dirige-se a todos os cidadãos do planeta.

As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da vida dos sujeitos e, portanto, é uma pedagogia subjetiva, uma vez que, parte das necessidades e interesses das pessoas. «Educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de novas capacidades, tais como: sentir, intuir, vibrar emocionalmente; imaginar, inventar, criar e recriar; relacionar e interconectar-se, auto-organizar-se; informar-se, comunicar-se, expressar-se; localizar, processar e utilizar a imensa informação da aldeia global; buscar causas e prever consequências; criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões» (Gadotti, 1999: 125). A ecopedagogia desenvolve a promoção de uma educação sustentável (eco-educação) e ambiental com base no pensamento crítico e inovador, em seus modos formal, não formal e informal, tendo como propósito a formação de cidadãos com consciência local e planetária que valorizem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. Evidentemente compreende-se que a principal finalidade da ecopedagogia assenta no reeducar o olhar das pessoas, através da edificação de uma atitude de ecoformação – que possibilite recuperar a consciência das experiências cotidianas de cada indivíduo. Esta ecopedagogia objetiva-se pela construção de uma cultura de sustentabilidade, pois é necessário consciencializar os cidadãos que a sua relação com o mundo não deve ser apenas uma relação de uso.

Concludentemente,

«a ecopedagogia propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas de ensino, propondo a descentralização e uma racionalidade baseadas na ação comunicativa, na gestão democrática, na autonomia, na participação, na ética e na diversidade cultural. Entendida dessa forma, a ecopedagogia se apresenta como uma nova pedagogia dos direitos que associa direitos humanos – económicos, culturais, políticos e ambientais - e direitos planetários, impulsionando o resgate da cultura e da sabedoria popular» (Gadotti, 1999:126). Na ecopedagogia encontramos o «sentido ao caminhar, vivenciando o processo de abrir novos caminhos, e não apenas observando o caminho. É por isso, uma pedagogia democrática e solidária» (Gadotti in Gutiérrez e Prado, 1999:24).

2.2.2.1.1 Cidadania Ambiental e Planetária

“Nunca duvide que um pequeno grupo de cidadãos preocupados e comprometidos possa mudar o mundo; de fato, é só isso que o tem mudado.”
Margaret Mead

«A noção de cidadania planetária (mundial) sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões: “nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”, “cidadania planetária”» (Gadotti in Gutiérrez e Prado, 1999: 22).

Esclarecendo, a Cidadania Planetária é um conceito assente num conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova perceção da terra como uma única comunidade; estando associada ao “desenvolvimento sustentável”, tornando-se, pois, um ponto de referência ético indissociável da civilização planetária e da ecologia.

Associando-se a este conceito de cidadania planetária, mas atribuindo uma maior importância ao ambiente e à gestão dos recursos naturais, Bárcena (in Gutiérrez e Prado, 1999: 14) define também o conceito de Cidadania Ambiental que «compreende as obrigações éticas que nos vinculam tanto à sociedade como aos recursos naturais do planeta de acordo com o nosso papel social e na perspectiva do desenvolvimento sustentável». Diante desta valorização do ambiente,

«em 1996, a Comissão da Organização das nações Unidas para o Meio Ambiente criou um programa denominado Cidadania Ambiental Global. Seu ponto de partida foi a necessidade de contar com um cidadão comprometido com uma mudança profunda de mentalidade, conceitos e valores com o respeito ao meio ambiente. Seu objetivo central é promover a compreensão dos direitos e responsabilidades cidadãos referentes ao meio ambiente e mobilizar ações voluntárias em todos os níveis da sociedade. Seu método de trabalho consiste em compreender a dinâmica, as necessidades e os interesses dos diferentes atores sociais para ir da demanda à declaração em tudo o que se refere ao meio ambiente» (Bárcena in Gutiérrez e Prado, 1999: 15,16).

Neste sentido, a compreensão sociológica das responsabilidades diferenciadas de cada setor social diante de assuntos de interesse público, como é o ambiental, pretende o desenvolvimento de um cidadão crítico e consciente, compreensivo e interessado, que é proactivo e reclama seus direitos ambientais ao setor social correspondente e que, por sua vez, está disposto a exercer a sua própria responsabilidade ambiental. «Este cidadão, quando se organiza e participa na direcção de sua própria vida, adquire poder político e uma

capacidade de mudança coletiva. Esse princípio assenta bases sólidas para a construção da sociedade civil, pois são os movimentos sociais, no redimensionamento de sua participação social, os que podem validar o processo para gestar uma utopia de qualidade de vida alternativa, que se atualiza no cotidiano e dentro de um horizonte futuro, desejável e viável» (Bárcena in Gutiérrez e Prado, 1999: 15).

Cabe pois ao cidadãos – uma vez que os sectores públicos e privado deixaram de ser capazes de garantir algumas das necessidades fundamentais das pessoas – procurar formas de associação para constituir-se numa força própria e que amortize os efeitos das forças impessoais do mercado globalizado. A cidadania ambiental propõe que o ambiente se forme no «eixo articulador de um novo pacto social, cujo ponto de partida seja o cidadão organizado: um cidadão com capacidade de vigiar e participar na instrumentação das políticas públicas e com um projeto próprio para alcançar uma manipulação de recursos naturais mais racional e equitativo, e um entorno mais “habitável”» (Bárcena in Gutiérrez e Prado, 1999: 16).

Segundo Gadotti (in Gutiérrez e Prado, 1999: 23), a «cidadania ambiental é verdadeiramente planetária pois no movimento ecológico, o local e o global se interligam. A derrubada da floresta amazônica não é apenas um fato local: é um atentado contra a cidadania planetária». Contudo, este autor considera que uma cidadania planetária não pode ser apenas ambiental já que existem agências de caráter global com políticas ambientais que sustentam a globalização capitalista. Deste modo, a cidadania planetária deverá preocupar-se não só com o ambiente natural, mas deve focar-se, também, numa «superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas diferenças económicas e a integração da diversidade cultural da humanidade e a eliminação das diferenças económicas. Não se pode falar em cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é por essência uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também económico-financeiros» (Gutiérrez e Prado, 1999: 23).

Falar de promoção de uma cidadania planetária/ambiental e de uma consciencialização dos cidadãos, é compreender a necessidade de uma “mediação pedagógica”, definida por Gutiérrez e Prado (1999: 60), que contempla o sentido de “promoção”, que vai além do significado etimológico da palavra, afirmando-se como o «facilitar, acompanhar, possibilitar, recuperar, dar espaço, compartilhar, inquietar, problematizar, relacionar, reconhecer, envolver, comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar.

Para que essa promoção seja alcançada é preciso oferecer e compartilhar recursos, caminhos, modos, práticas, meios e espaços pedagógicos».

Complexificando, hoje, precisamos «falar com a Terra, compreendê-la, experimentá-la. É necessário submergir nela, viver com ela, participar no seu futuro, ser parte integrante dela mesma. Temos de chegar à consciência plena de estar vivendo planetariamente. Por sua consciência o ser humano entra em relação direta com outros seres. Encaixa-se plenamente no sistema geral das coisas. É capaz de reconhecer a si mesmo e conhecer os outros, senti-los e amá-los» (Gutiérrez e Prado, 1999: 121).

2.3 A globalização da ação educativa

“Educar-se é impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana”.
Francisco Gutiérrez

Esclarecer o conceito de educação não é tarefa fácil, pois a diversidade e evolução de práticas educativas tem vindo, ao longo dos tempos, a ser objeto de reflexão por parte de diferentes autores, resultando numa conflitualidade epistemológica sobre as questões educativas. Apesar da multiplicidade de sentidos e definições, mais ou menos próximos, do que é a educação, importa pois conhecer algumas destas perspetivas.

Durkeim (1984) define uma educação “em que as gerações mais velhas tinham o poder e responsabilidade de ensinar as mais novas, protagonizando, desta forma, uma educação moral cujos pressupostos assentariam na igualdade da razão, na igualdade de direitos e na igualdade e obrigatoriedade de educação” e Houssaye admite que “educar significa assim resgatar a razão comum igualitária no Homem e em todos os homens” (Mendes,2010:13). Assim estas noções de educação determinam o ato de educar, num sentido de “educar para”, esquecendo a educação assente no modelo do “educar com”, «implicando que a educação se defina e concretize tendo por referência não só o passado e a tradição mas também a imprevisibilidade do futuro, as imperfeições e transformações do presente ou até mesmo as características sempre novas e inovadoras das gerações que se vão formando» (Mendes,2010:14).

Um pouco mais contemporâneo é o contributo de Flitner (in Cabanas, 1991a: 15) que se refere à educação como “um processo de amadurecimento e crescimento dos jovens de acordo com etapas nas quais os indivíduos protegem e fomentam o mencionado processo”.

«Segundo o relatório da UNESCO de 1977 (Vieira e Pereira, 1996) a educação teria como princípios gerais o aprender a devir, a criar, a gerir a sua própria formação, a educar mas também a ser educado. Por conseguinte, privilegiaria o trabalho acompanhado ou só, o saber escolher a informação, o assumir responsabilidades, o comunicar, o respeito pelo outro, o tomar decisões e participar no desenvolvimento da sociedade, o desenvolver atitudes e faculdades essenciais para o seu desenvolvimento e formação e, por último, o permitir a livre e plena realização da personalidade» (Mendes,2010:14,15).

Resultante do discurso sociológico, a educação revelou uma dimensão interdisciplinar e entrecruzada, permitindo compreender a forma como o indivíduo e a sociedade se relacionam e, conseqüentemente, a formação do discurso do sujeito. Portanto, percebe-se que o discurso do sujeito decorre sobre um objeto que lhe pré-existe mas que esse mesmo objeto é construído e reconstruído por esses mesmos discursos que os sujeitos vão produzindo – construindo-se sob uma dimensão causal circular que existe no âmbito da educação, e que tem por base uma inter-relação entre indivíduo e sociedade (Mendes, 2010:15).

O conceito de educação edificou-se, também, no prisma da formação – uma formação que não passa apenas pela conceção dos instrumentos e dos dispositivos mais eficazes para transmitir os conteúdos de um dado programa; mas é sobretudo uma reflexão sobre o modo como os indivíduos se apropriam de um determinado espaço e tempo educativos e são capazes de os integrar na sua história de vida e no seu percurso de formação (Nóvoa, 1988). A formação também deve acontecer como um processo que busca um sentido enquadrado na história de vida de cada indivíduo. «Desta forma, a educação como formação conceber-se-ia pela interrogação das situações vividas, pela atribuição de significado e sentido, pela re-articulação entre situações, pela rutura, pela reconstrução de sentidos e pela reinterpretação das experiências sendo, por isso, uma re-formação constante do indivíduo ao longo da sua vida, podendo até constituir-se como momentos de descoberta significativa do e para o próprio sujeito» (Mendes,2010:15,16). Mais importante do que formar, é desencadear uma reflexão sobre o modo como cada um se forma, isto é, sobre o modo como cada indivíduo se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de “compreensão retrospectiva” (Nóvoa, 1988). A formação, segundo Paulo Freire (1997), deve permitir que o indivíduo se descubra a si mesmo, reflita sobre o mundo com o qual se relaciona e descubra possibilidades de agir sobre esse mesmo mundo assente numa postura e pensamentos críticos; e seja uma educação que se pautar por uma consciência

problematizadora que valorize a comunicação, a reflexão, a mudança, a transformação e a constante construção do ser. «Saliente-se, ainda, que a intersubjetividade e a comunicação assumem um papel muito importante quando falamos acerca das finalidades da educação e da característica humana da educabilidade, ou seja, assume opção do indivíduo como “homo educandus” (Lopes, 2003:39)» (Mendes, 2010:16).

Segundo Gómez, Freitas e Callejas (2007:165,166) a educação pode ser entendida conciliando uma perspectiva geral, natural, de vida, permanente, comunitária, contínua – definindo-se assim «como um processo de socialização durante o qual, e através de diversas técnicas e instituições, os seres humanos vão aprendendo, ensinando e partilhando os diferentes conhecimentos que dão lugar à construção de representação sociais, valores, comportamentos e capacidades que facilitam a compreensão, a interpretação e a transformação da realidade».

Por conseguinte, a educação compreende uma tripla função de socialização, edificada pelo ato de educar – pois estamos nele a implicar a socialização como inserção do indivíduo num determinado grupo social (a família ou o grupo de pares) que promovem a interação social; pela socialização como auto-realização individual; e pela socialização como um processo de construção aberta, problemática mas consciente do eu (Osório, 1986). Efetivamente, a educação permite pensar a socialização do indivíduo, também, sob o ponto de vista da criação de relações e da constituição de redes de sociabilidade na medida em que «é um fator que intervém na nossa identidade pessoal, que passa a ser mediadora da nossa vida com os outros, como indivíduos e como membros de diferentes grupos. Vemos a presença do outro, valorizamo-la e mantemos a distância ou proximidade com ele, associamo-nos ou não com os outros, condicionados pela educação que caracteriza a sociabilidade e orienta a nossa identidade social» (Sacristán, 2003: 135).

Refletir sobre educação é, ainda, compreender a relação desta com o conceito de aculturação – na medida em que o indivíduo aprende e assimila valores, normas e crenças e culturas, sendo educado culturalmente segundo a sociedade em que se insere. No entanto, esta perspectiva educacional quer também autonomizar o processo de libertação de cada sujeito, ou seja, pretende que o indivíduo seja um sujeito consciente do seu próprio desenvolvimento. Assim, como referem Gómez, Freitas e Callejas (2007), “podemos conceber uma educação para o desenvolvimento”; tal como pensar a educação segundo diversos fins: educação ambiental, educação para a saúde, educação para o consumo,

educação intercultural, educação para a paz, educação para a moral e cidadania, educação para a consciência, educação para a participação, etc.

Neste sentido a educação além de possibilitar a satisfação de necessidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, inscreve-se como ajuda e resposta às necessidades quotidianas e concretas da população, integrando assim a dimensão de desenvolvimento, quer global quer comunitário (Osorio, 1991: 365). Em todo o caso, fala-se de uma «educação cuja compreensão teórica e real não é homogénea nem unívoca, projetando-se a sua complexidade em diversas ações de formação, compreensão e conhecimento, através das quais se constrói uma cultura, se gera um sentido de realidade e se elabora uma linha de transformação do mundo que condiciona o presente e as perspetivas de futuro das pessoas e das culturas» (Gómez, Freitas et al, 2007:160).

A educação é, portanto, uma prática social inerente à existência humana, caracterizando-se como o conjunto de atividades através das quais as pessoas aprendem e ensinam o seu universo natural e sociocultural. A educação não é privilégio de uma classe, de uma sociedade ou de uma cultura, mas o atributo próprio da natureza do homem que se faz real nas ações e cenários da vida quotidiana de todas as comunidades humanas (Gómez, Freitas et al, 2007: 159). A educação orienta-se segundo quatro principais pilares: o aprender a conhecer; o aprender a fazer; o aprender a viver em comum e o aprender a ser. Sendo que o “aprender a conhecer” implica o trabalhar as competências individuais e sociais necessárias para a compreensão de si e do seu mundo; o “aprender a fazer” possibilita a nossa ação sobre o meio envolvente; o “aprender a viver em comum” envolve a participação e cooperação com os outros em todas as atividades humanas – como em situações de conflito e de individualidade onde a solidariedade e o esforço comum são essenciais – sendo neste sentido que o aprender a cooperar e a interagir são muito importantes; o “aprender a ser” remete-se para um desenvolvimento do indivíduo a todos os níveis na medida em que a educação é a forma de um desenvolvimento contínuo que surge como individual e concomitantemente coletivo (Mendes, 2010: 18).

Refletir o conceito de educação é pois aceitar uma realidade humana complexa e plural, uma vez que, se trata dum conceito que adquire distintos significados semânticos e práticos, e na medida em que responde a diferentes experiências dos sujeitos e das sociedades. Para cada situação e, em função de uma determinada visão do mundo, de uma geografia peculiar e formas políticas, sociais, económicas e culturais próprias, as práticas educativas são programadas de acordo com cada «situação e cosmovisão, realidade que, no

seu conjunto, define a construção de um perfil humano, de um modelo de vida e de um projeto de sociedade» (Gomez, Freitas et al, 2007: 159).

2.3.1 Educação Formal, Não-formal e Informal

“Formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade connosco próprios ou com a natureza”
Nóvoa (1988)

Uma outra questão que se coloca ao falar de educação relaciona-se com compreender que se trata de uma «aprendizagem como um processo apropriativo das oportunidades educativas vividas no quotidiano, em diferentes contextos» (Nóvoa, 1988). Deste modo, o pensar a educação vai além dos processos de educação formais. E portanto, a formação poderá ser estruturada e organizada através de um planeamento de programas e horários, com existência de avaliações e de certificações – educação formal; no entanto, existe também toda uma atividade educativa organizada e sistematizada, desenvolvida fora do quadro do sistema formal de educação, com o objetivo de fomentar tipos precisos de aprendizagem, a subgrupos específicos de uma população – educação não-formal; e ainda se pode perspetivar uma educação informal – quando se fala de processos que ocorrem ao longo da vida, e que provocam em cada indivíduo uma aprendizagem e acumulação de conhecimentos diversos, do saber-fazer, comportamentos através das suas experiências, sendo esta realizada, por exemplo, em espaços informais sem qualquer tipo de planificação ou sistematização da formação que ocorre (Canário, 1999:80).

Evidentemente, é a instituição escolar que melhor define a educação formal, uma vez que cumpre as suas funções determinadas pela sociedade, «assume o objetivo de dotar as pessoas das capacidades e dos conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento individual, além de promover a sua adaptação à sociedade a que pertencem a prepará-las para fazer frente aos desafios do seu meio. Esta modalidade de educação “específica e limitada” constitui o que parece identificar-se como educação “oficial”» (Gómez e Freitas et al, 2007: 163).

Por outro lado, é a modalidade de educação não formal que se constrói como determinante em espaços educativos como o do contexto de estágio apresentado neste relatório. Esta caracteriza-se fundamentalmente por promover atividades organizadas,

sistemáticas e educativas, realizadas fora do macro sistema oficial, sendo destinadas a classes de aprendizagem e subgrupos, quer de adultos quer de crianças.

«Este tipo de educação supõe uma atividade organizada e institucional cujos conteúdos aparecem predefinidos num currículo ou num conjunto temático, elaborados e distribuídos por uma ou várias instituições sociais à margem de um sistema oficial estatal. Esta particularidade outorga-lhe um maior grau de liberdade no desenho dos conteúdos e das estratégias pedagógicas, orientadas especificadamente à concretização dos objetivos a que se propõe a instituição que promove a atividade educativa ou ao que a população interessada lhe requer» (Gómez e Freitas et all, 2007: 163,164).

Para Trilla (1985:22) a educação não formal é um

«conjunto de meios e instrumentos que geram efeitos educativos a partir de processos intencionais, metódicos e diferenciados, que contam com objetivos pedagógicos prévia e explicitamente definidos, desenvolvidos por agentes cujo papel educativo está institucional ou socialmente reconhecido, e que não fazem parte do sistema educativo ou que fazendo parte dele não constituem formas estrita e convencionalmente escolares». Cabe aos educadores não formais fomentar a educação global de cada sujeito, atuando no sentido da «alfabetização de adultos; formação, reciclagem e promoção profissional; extensão cultural; educação para o tempo livre e animação sociocultural; educação ambiental; formação cívica e social; informação e sensibilização» (Trilla,1985:22).

A educação não formal promove relações e assenta num pressuposto de consenso interno entre educadores e educandos (ou público-alvo), de voluntariedade, de possibilidade de transformação social mas também individual. As próprias atividades de

«educação não-formal têm como pressuposto primeiro proporcionar experiências que sejam, simultaneamente, gratificantes e significativas; pois contempla objetivos ocultos e implícitos que decorrem dos sentimentos que a ela podem estar associados – voluntariedade, significado, prazer, gratificação, relação, proximidade – possibilitando a existência de uma aprendizagem sem que esta esteja previamente prevista ou programada, decorrendo dos contextos e vivências pelas quais se passa» (Mendes, 2010:21).

Uma dessas práticas relaciona-se com o processo de interação das pessoas com a sociedade e a natureza, numa ação educativa indispensável para a criação e recriação da cultura, presente na reflexão da ação do Homem sobre o mundo para transformá-lo.

Quanto à educação informal, também característica do local de estágio, constrói-se como o

«processo que tem lugar ao longo de toda a vida e pelo qual todo o indivíduo adquire atitudes, valores, capacidades e conhecimentos a partir da experiência diária e das influências e dos recursos educativos do seu ambiente: a família e os vizinhos, o trabalho e a recreação, o mercado, a biblioteca e os meios de comunicação. (...) Tem lugar nas vivências quotidianas do sujeito e na relação que se estabelece com o meio em atividades económicas, políticas, culturais, sociais, etc., e no marco de instituições sociais como a família, os meios de comunicação, os sindicatos, as associações, etc. Carece de uma organização rígida e sistemática já que não depende de um ente social com finalidades especificamente educativas» (Gomez e Freitas et all, 2007:165).

A educação informal é a educação privilegiada em qualquer experiência social que, inconscientemente, se torna numa experiência formativa, obtendo resultados para a formação das pessoas e a sua integração na sociedade.

Naturalmente a educação é «entendida como um ciclo vital no decurso do qual se produz uma automização da pessoa que produz a sua própria forma, a formação pode ser lida como um processo tripolar em que a dimensão auto desempenha o papel de articulador fundamental entre os “três mestres” da educação de cada um de nós: o eu (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)» (Pineau, 1983, 1991 in Medina, 2012). Neste sentido a autoformação propicia a educação contínua e que ocorre ao longo da vida, sendo perceptível que esta formação pertence exclusivamente a quem se forma. Claramente se compreende que todos os sujeitos dependem de apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, sócio-culturais e económicos, em que cada indivíduo vive. Contudo é a história individual em interação constante com os acontecimentos históricos, que modelam o futuro de uma sociedade; sendo que compete unicamente a cada adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo educativo (Dominicé, 1984 in Medina, 2012).

As modalidades educativas não-formal e informal são referenciais dos programas de sensibilização do público, que visam, sobretudo, o desenvolvimento de um melhor conhecimento das relações entre as questões sociais, económicas e ambientais, em contextos locais e globais, incluindo a perspetiva temporal. A mais-valia destas modalidades educativas acontece, fundamentalmente, pela possibilidade de conciliar técnicas e metodologias formais e objetivos informais da educação – educação não formal; e da possibilidade de nos formarmos permanentemente, sem que estejamos à espera – educação informal.

2.3.2 Animação Sócio-Cultural

Como foi sendo mencionado a educação tem um papel preponderante na vida de qualquer indivíduo, no entanto devido às constantes mudanças da sociedade e consequentes necessidades e exigências, torna-se cada vez mais pertinente a existência de contextos de educação não-formal, que visem uma intervenção social e comunitária através da animação sócio-cultural. O que se pretende é que a animação sócio-cultural, enquanto metodologia participativa, possibilite a transformação do indivíduo num cidadão livre, autónomo e consciente; centrada numa «comunidade e em tudo o que está subjacente a esta (recursos, estruturas, história, características, necessidades, problemas, potencialidades, entre outros); na participação ativa de todos os membros (*empowerment*); e na aprendizagem permanente, utilizando critérios não formais e espontâneos, não obstante a necessidade de alguma organização» (Correia, 2008,1). Deste modo, a animação sócio-cultural assenta na dinamização de atividades voluntárias, desinteressadas e livres, que não exigem conhecimentos prévios ou aprendizagens formais. A animação sócio-cultural valoriza, sobretudo, a experiência como fonte do conhecimento e fonte educativa, fomentando uma emancipação pessoal e coletiva, «o desenvolvimento cultural, a promoção de inter-relações sociais, a comunicação e o desenvolvimento de indivíduos autónomos, capazes e responsáveis, encerrando em si pressupostos da educação não formal» (Mendes, 2010: 74). Compreendendo que o «sistema escolar não só não tem capacidade de solucionar os problemas quotidianos causados pela globalização, como necessita de se associar a outras formas de educação para levar o cidadão a uma educação permanente, com pensamento reflexivo e poder cívico, que lhe permita essa constante atualização, num processo democrático de troca de saberes» (Correia, 2008: 2,3); a animação sócio-cultural institui-se, assim, como uma nova forma de educação que vem dar resposta a essas deficiências caracterizadoras do contexto educativo formalizado.

Não obstante, esta perspetiva educativa surge também devido à necessidade de corrigir problemas e desigualdades, que só através do apoio dos indivíduos, dos grupos, e das comunidades, se promove uma transformação social que possibilite a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar, pela diminuição das injustiças da sociedade e pela consequentemente emancipação dos sujeitos, enquanto pessoas, cidadãos e profissionais (Correia, 2008: 5). Por isso, animação sócio-cultural define-se como «um processo que visa a consciencialização participante e criadora das populações. É um método de intervenção, destinado a estimular as pessoas e os grupos no sentido do autodesenvolvimento e da mobilização das faculdades

que permitam resoluções criativas para alguns dos seus problemas coletivos. É a aquisição de capacidade necessária para que as comunidades sejam, elas próprias, agentes de mudança e de criatividade cultural» (Mendes, 2010: 75).

A animação sócio-cultural considera uma diversidade de estratégias, cujas metodologias e técnicas se reajustam dependendo dos objetivos, e portanto, consegue-se conciliar educação, formação, o lazer, a cultura, a participação, o associativismo, e o desenvolvimento local e global; portanto, «podemos olhar a animação sociocultural segundo diversas modalidades: cultural, educativa ou social; aos quais acrescento a modalidade pessoal cuja origem está no fomento da formação e crescimento do indivíduo a todos os níveis da existência humana» (Mendes, 2010: 75).

Como afirma Caride (2006, in Mendes, 2010: 75,76), tem

«como objetivos a libertação do indivíduo, a participação e democracia cultural, a inovação e progresso individuais e coletivos, a transformação e mudança social e individual, a criação e imaginação bem como o desenvolvimento harmonioso e global do indivíduo e da sociedade, a animação sócio-cultural encerra em si finalidades educativas (Gómez, 1986), assumindo-se mesmo como uma nova dimensão do ato de educar para e com e como uma metodologia estratégica de intervenção socioeducativa, agindo ao nível da tomada de decisões, da auto-organização, da participação e ação».

É sob a forma de educação não-formal e de promoção de momentos e experiências educativas informais, enquanto metodologia de ação, que o trabalho da animação sócio-cultural deve-se desenvolver; contemplando ainda a autonomia de cada indivíduo, com a vontade e desejo implicados nas atividades, pela participação ativa e pelo compromisso pessoal face ao processo de intervenção; e segundo uma pedagogia não-diretiva, de modo, a evitar qualquer atitude de autoritarismo ou regulação e inculcação social e cultural (Mendes, 2010: 76). A animação sócio-cultural propõe-se, portanto, a

«transformar a educação numa prática sócio-cultural com idoneidade para estar agregada em todo o tipo de projetos de desenvolvimento comunitário, em todas as direções: horizontal, vertical, diacrónica e síncrona. As pessoas deixam de ser objetos passivos e passando à condição de agentes ativos de ação, construção e transformação da sua comunidade, em interação constante com tudo e com todos, daí a importância do *empowerment* comunitário, que se define como o poder decisório que as pessoas, grupos ou comunidades têm sobre a sua própria vida» (Correia, 2008: 9).

Efetivamente, a animação sócio-cultural concebe-se como uma metodologia de intervenção cujas metas são alcançadas pelo trabalho desenvolvido pelo animador e educador, que “age sobre” e “age em”, ou seja, a sua ação concretiza-se sobre os indivíduos

mas também pela interação com eles, no seio da comunidade, fazendo parte e partilhando (Mendes, 2010: 76). Como afirma Correia (2008: 8,9) «A animação sócio-cultural acaba por se configurar como um projeto de educação permanente, pela sua organização comunitária, comunicação humana, desenvolvimento e transformação pessoal das atitudes, aptidão individual e coletiva e também pela utilização de metodologias participativas ativas e não diretivas».

Capítulo III: Opções Metodológicas

No âmbito deste relatório, importa explicitar e refletir o modo como me situei, face aos diferentes paradigmas científicos das Ciências da Educação para a construção e produção do conhecimento, no contexto de intervenção escolhido. Assim, neste capítulo, compreendo a adequação da minha intervenção no estágio à luz de um paradigma científico; no modo como pretendi contruir a relação com os sujeitos e objeto, tal como a metodologia adotada no desenvolvimento da ação.

3.1 A Intervenção: um quadro conceptual de produção de conhecimento

O processo de estágio incidiu sobretudo por um trabalho de intervenção, que se afirmou na compreensão do local, das relações inter-pessoais e pelo olhar crítico das ações educativas, estabelecendo-se, assim, uma ação próxima dos pressupostos da investigação das Ciências da Educação, numa perspetiva de “investigar ao mesmo tempo que se age”, sendo este relatório, através da reflexão sobre os modos de agir e sobre o que se observou em contexto, um elemento de produção de conhecimento.

A produção do conhecimento científico nas Ciências Sociais e de Educação poderá ser distinto de outras ciências, sobretudo, as que predominantemente se constituem segundo paradigmas positivistas. No entanto, como afirma Kuhn (1977), «os paradigmas são diversas formas de ver o mundo e a realidade. Não é apenas um entendimento sobre a ciência e o pensamento científico, estrutura igualmente a forma de compreendermos a vida na sociedade». Berger (2009: 176) compreende que o trabalho de investigação e intervenção nas ciências da educação pode ser controverso, ou seja, se por um lado «ele pode ser encarado essencialmente como um trabalho crítico, isto é, como um trabalho de contestação, de problematização das práticas sociais (...) por outro lado, ele pode ser definido como um trabalho de investigação na sua forma positiva, isto é, como um trabalho que pretende enumerar verdades que se admite poderem constituir instrumentos de desenvolvimento e de progresso».

Claramente, o trabalho desenvolvido no contexto de estágio, não pretendeu construir qualquer tipo de conhecimento positivista, mas através duma visão interpretativa à luz dos conhecimentos trazidos das Ciências da Educação e da relação com a experiência vivenciada no contexto, compreender e produzir uma reflexão crítica sobre as questões educativas. Assim, este trabalho, enquadrado nas ciências sociais, pretende ser um trabalho de

reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos (Berger, 2009: 178).

Consequentemente, no caso da minha intervenção, esta produção é realizada segundo um paradigma interpretativo, no quadro do paradigma emergente – Paradigma Pós-Moderno, muito defendido por Boaventura Sousa Santos – já que o objetivo da intervenção não segue uma definição única e estática, como é o caso do paradigma dominante – Paradigma Moderno – mas sim, considera a ciência enquanto um produto social mutável e com pluralidade de significados, colocando o sujeito no centro do conhecimento e natureza no centro da pessoa. Com esta posição será difícil de precisar ou formular algo universal e concreto, mas espera-se que se manifeste pelo poder crítico, temático e contemplativo/reflexivo, que permite informar o senso comum, através da construção de um conhecimento, em redor de projetos de vida concretos de grupos locais, ou seja, afirma-se pela investigação em contextos únicos e próprios onde se estuda cada sujeito e objeto para dar a conhecer o seu exemplo à sociedade. Consequentemente, visa-se uma perspetiva construtivista em que se procura os diferentes significados que os sujeitos atribuem a uma situação ou fenómenos, sendo estes construídos social e historicamente, e que possibilitem ao investigador, uma construção de uma teoria ou um modelo de análise. Assim a tarefa do investigador acontece, sobretudo, pela tarefa de construção do saber – através da busca dos que sabem e do discurso de que são portadores. Portanto, este papel de investigador – que deu suporte ao meu papel enquanto estagiária – passou sobretudo por «trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras, e não o de produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam capazes de saber» (Berger, 2009: 178).

Saliente-se que este trabalho no contexto, segundo o paradigma científico pós-moderno ou emergente, resulta da concepção de ciência enquanto um produto social, logo não houve uma intenção de formular leis gerais através da experimentação, mas sim proceder a um conhecimento local e total pressupondo que através dos relatos dos indivíduos fosse possível conhecer um tempo e um espaço, assumindo-se que este posicionamento de valorização dos sujeitos e das suas experiências permite que o senso comum seja parte fundamental do conhecimento que se procura, ao colocar assim o sujeito no centro da produção de saberes, mas que será possível teorizá-lo e desenvolvê-lo. «É neste contexto que se deve entender a grande importância atribuída às questões metodológicas, já que é em torno delas que a investigação procura proteger-se e elas parecem constituir a única maneira de distinguir o investigador do prático. O domínio dos métodos ganhou pois uma espécie de

valor, uma espécie de sobreavaliação, porque, como diria Bourdieu, ele é um instrumento de distinção entre o investigador e as pessoas sobre as quais ele investiga» (Berger, 2009: 180). Claramente, a produção de conhecimento só será válida se se utilizar uma metodologia adequada, sendo que a metodologia «na investigação social compreende regras de como a pesquisa deve ser abordada, e portanto, exige uma ontologia particular (distinção das noções sociais em detrimento das naturais); e uma epistemologia particular (um conjunto de procedimentos para estabelecer o que conta como conhecimento) fornecendo regras que especificam como produzir conhecimento válido da realidade social (Ramazanoglu & Holland, 2002: 11). Um primeiro passo para a produção de conhecimento consiste em «afastar sistematicamente todas as pré-noções, como base de qualquer método científico – os conceitos têm de ser cientificamente construídos, e construídos através do método instituído» (Ramazanoglu & Holland, 2002: 55). Naturalmente, «“[O cientista social deve] definir as coisas de que trata, para que se saiba e para que ele conheça bem o que está em causa» pois «uma teoria com efeito só pode ser controlada se sabe reconhecer os factos que deve explicar... É por esta definição inicial que se constitui o próprio objeto da ciência”» (Ramazanoglu & Holland, 2002: 57,58).

Como reflete Berger (2009:187)

«A investigação em educação não se reduz à questão dos métodos e exige um trabalho sério sobre a questão da *implicação* entendida não no sentido estrito do comprometimento, isto é, do desejo ou da vontade de produzir um determinado conhecimento ou de defender determinada legitimidade, mas resultante do facto de em educação nos envolvermos simultaneamente numa implicação a que alguns chamam libidinal (há o desejo de educar, o desejo frente ao outro, que nos remói) numa implicação de tipo institucional (onde e quando se faz a investigação, a partir de que perspectiva é desenvolvida) e, evidentemente, numa implicação nas próprias metodologias utilizadas».

Essa implicação acontece em qualquer contexto educativo, como é o caso do local de estágio, e portanto a compreensão da relação sujeito-objeto assume-se como aspeto fundamental na produção do conhecimento e da visão do investigador.

Consequentemente, é essencial refletir ainda sobre a relação do sujeito-objeto para a construção da ciência, pois «a nova retórica [que] mostra como os factos não podem ser separados do sujeito que os apresenta ou seja, do argumentador, sendo a teoria da argumentação a mais bem equipada para uma crítica radical ao cientismo que erradica o sujeito da correspondência entre a teoria e o real, pela construção da objetividade como impessoalidade» (Nunes, 2005: 18). Sendo «a dupla hermenêutica que, enquanto nova regra

do método das ciências sociais, decorre da especificidade destas, uma vez que os objetos são sujeitos com os seus próprios quadros de sentido a ser confrontados com os quadros de sentido da ciência que os analisa» (Nunes, 2005: 18). Porém a dupla rutura epistemológica permite a “desobjetualização”, «requalificando a condição de sujeito comunicativo pela tendencial elevação da transação intersubjetiva ao patamar da reciprocidade, horizonte de uma proposta de “conversação” universal, a questão do sujeito surge de todos os lados e não há como a negligenciar» (Nunes, 2005: 18).

Esclarecendo,

«o “objeto observado” não é, de facto, apenas um objeto que se deixa observar ou que responde às questões, isto é, o objeto observado pode potencialmente interpelar o observador acerca do próprio processo de observação. A resposta que ele dá é sempre uma interpretação da resposta esperada, o que faz com que ele aceite essa resposta ou a conteste, razão pela qual ela não é apenas a expressão de uma opinião ou de uma interpretação» (Berger, 2009: 188).

Portanto, deve-se reconhecer que o objeto é um sujeito, um sujeito que fala e a quem o investigador fala, é alguém que produz um certo número de contra-reações sobre o investigador mas também reage a este, isto é, aquilo que deve ser analisado enquanto objeto da prática educativa.

O objeto da investigação, segundo Berger (2009), caracteriza-se sempre por uma temporalidade. Ou seja, independentemente do processo observado onde se integra o sujeito incida num processo de aprendizagem, numa experiência grupal, ou na análise de um percurso individual, existe uma inscrição numa “ordem temporal”. Este autor atribui essa temporalidade a uma epistemologia de escuta. Clarificando, segundo Berger (2009: 189), se por um lado existe uma

«relação de conhecimento, que se inscreve numa *epistemologia do olhar*, é evidente que o sujeito é aquele que olha, sendo o objeto aquele que é visto. Quando nos colocamos numa posição de escuta, envolvemo-nos na temporalidade dos fenómenos, ou seja, envolvemo-nos na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenómenos a que nos tornámos sensíveis. Trata-se de uma ordem que não é produzida por aquele que escuta, que ele não domina, de uma ordem irreversível que o faz assistir ao desenvolvimento progressivo de um conjunto de acontecimentos».

É esse posicionamento que no contexto de estágio foi privilegiado, pois enquanto estagiária, não me limitei a observar os outros – os atores do contexto – mas sobretudo envolvi-me numa posição de escuta quer através de uma «relação de conhecimento e de investigação que não é uma relação de um sujeito conhecedor perante um objeto conhecido,

mas o encontro de dois sujeitos onde aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenómenos é precisamente aquele que é o objeto do conhecimento» (Berger, 2009: 189,190); quer através da relação de entrevista ou de encontro entre dois indivíduos – muito presente em diferentes situações do estágio – pois «se eu escuto, é porque um outro fala e é responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, de uma palavra. Ao contrário da observação cujo ideal é o espelho transparente que permite ver sem ser visto, a escuta não existe sem uma relação, sem uma ligação entre dois sujeitos» (Berger, 2009: 190).

Um outro aspeto a refletir relaciona-se com a natureza da relação entre sujeito-observador, onde a «pessoa observadora e pessoa observada estão no mesmo plano científico – todo o conhecimento científico é socialmente situado. (...) Nem pessoas que conhecem nem o conhecimento que produzem são ou podem ser imparciais, desinteressadas, neutras quanto a valores» (Harding, 1991: 10). Portanto, nos contextos de pesquisa/intervenção a «neutralidade é indesejável; a cultura é também produtora de conhecimento, não somente um obstáculo a ele» (Harding, 2003: [s/p.]). Assim pode-se considerar que seja qual for o objeto/sujeito que é contemplado no processo de observação-investigação-intervenção, existe sempre uma relação com o espaço, o tempo, a cultura, etc., que caracteriza cada “situação” e que produz um “sentido” – que se transforma também no objeto do trabalho de investigação e de intervenção em educação. Como afirma Berger (2009: 190,191),

«se me encontro perante um conjunto mais ou menos articulado de acontecimentos onde estão sujeitos e atores reagindo uns com os outros e que estabelecem interações com elementos contextuais, se uma situação educativa se desenvolve tanto no tempo como no espaço e se, simultaneamente, o que a caracteriza é o facto de ela não ser só o que se me dá a mim a ouvir ou a ver, mas tem também um sentido para aqueles que nela estão envolvidos, então, o sentido da situação é um dos elementos que devo apreender para que eu próprio seja capaz de lhe dar sentido».

Deste modo, no contexto educativo, foi pois fundamental ser capaz de completar e mediar a minha própria abordagem, com as significações que lhe davam os atores, apreendendo-as já que são elementos constitutivos de todas as situações educativas experienciadas.

Concluindo, quando se fala de investigação e de intervenção em Ciências da Educação, fala-se e olha-se para cada indivíduo como uma complexa construção de um mundo a decifrar, e nesta construção é possível encontrar todo o conhecimento que permita entender uma realidade, distante ou próxima de tantas outras, contudo o importante não é procurar a

objetividade de um pressuposto, de um pré-conceito, mas sim que nos impliquemos nesta tarefa de “(re)descobrir conhecimentos”, que não podem nem devem ser colocados em prateleiras. Neste sentido Canário (2003: [s/p.]) diz-nos que «a especificidade das Ciências da Educação recai sobre (...) a transformação dos objetos sociais em objetos científicos. É justamente esta capacidade de interrogar criticamente e reformular as questões de que se alimenta a procura social do trabalho científico que torna possível que a comunidade científica possa edificar a sua autonomia».

3.2 Opções Metodológicas

Antes de mais, importa salientar que um método não deve ser confundido com uma técnica: um método é uma estratégia integrada de pesquisa que «organiza criticamente as práticas de investigação» (Almeida & Pinto, 1982: 97) incidindo nomeadamente sobre a seleção e articulação das técnicas de recolha e análise da informação, sobre a sua reinvenção científica. Uma técnica, por seu lado, é um conjunto estandardizado de procedimentos de recolha e tratamento de dados.

Como foi dito anteriormente, a produção do conhecimento que se pretendeu desenvolver com a intervenção no contexto, terá de ser validada por processos metodológicos. Assim é fundamental refletir sobre as opções metodológicas e as técnicas mais pertinentes, que possibilitaram a produção de um conhecimento mais valorativo da ação, pois é preciso que cada forma de rigor obedeça a regras e deva ser controlada por uma comunidade científica, já que independentemente da metodologia «haverá regras a respeitar, o que não consiste em agir e dizer que fazemos pesquisa porque refletimos e escrevemos sobre a ação que fazemos. Existem normas de produção científica. Elas são diversas em relação a alguns pontos, por vezes são até conflitantes, mas essas normas existem. Se não há regras, ou se não há uma comunidade para controlá-las, não há mais pesquisa, há uma conversa de botequim» (Charlot, 2006:11).

3.2.1 A observação-participante

Como já foi esclarecido, a intervenção assumiu-se, sobretudo, segundo um paradigma interpretativo, e portanto, adotou-se uma metodologia qualitativa, uma vez que,

«a metodologia qualitativa “ênfatisa a qualidade enquanto natureza, essência, significado e atributos”, colocando a sua ênfase na interpretação individual da

realidade, o que se nos afigura como consistente com a problemática e objetivos do nosso estudo. Escolhemos por isso uma técnica que nos permite estar no “terreno”, nos contextos de ação e aí realizar observação. É uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação, podendo reunir na Observação Participante, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva» (Correia, 2009: 31).

Assim, a abordagem no terreno assumiu-se segundo uma “observação-participante”, que se diferencia pela «inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objeto de estudo» (Almeida & Pinto, 1982: 97).

«De acordo com Spradley (1980), na abordagem por “observação-participante” há que realçar que os objetivos vão muito além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento. Face à intersubjetividade presente em cada momento, a observação em situação permite e facilita a apreensão do real, uma vez que estejam reunidos aspetos essenciais em campo» (Correia, 2009:31), sendo que esta se caracteriza por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada. A observação-participante pode designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao contexto, iniciando negociações e o reconhecimento do espaço.

A utilização desta abordagem implica, ainda, que se compreenda que a presença visível do observador, sob a forma participativa, poderá trazer inconvenientes, em resultado de algum constrangimento que a sua presença possa levar aos observados/participantes do estudo. No entanto, a qualidade dos dados poderá ser comprometida, devido à presença do investigado/observador, que pode influenciar o comportamento dos observados. «Questionamo-nos sobre o que é ser participante, numa perspetiva de inserção no grupo, uma vez que o observador deve ser capaz de compreender o processo e descrever essa experiência para outros, “exteriores” ao grupo. O grau de participação pode ou deve mesmo ser “negociado”, de modo a adotar-se o que proporcione dados mais significativos tendo em conta a natureza da questão de estudo, as características dos participantes e o contexto em que ocorre» (Correia, 2009:33).

Consequentemente, deve-se compreender que os participantes/observados comunicam entre si, por expressões não-diretas ou através de uma linguagem não-verbal, o que exige de quem está a observar, uma redobrada atenção na observação dos diversos comportamentos, principalmente se o investigador não pertencer a essa mesma cultura.

No contexto de estágio, a observação-participante foi muito relevante, pois possibilitou uma intervenção de contacto com a realidade diária, com os diferentes atores do local, com as diversas situações e experiências vivenciadas, com as interações dos sujeitos entre si, e todo o processo educativo – privilegiando toda uma descrição, caracterização e reflexão, através do registo de informações recolhidas no dia-a-dia do tempo de estágio. O olhar crítico e a análise do processo de intervenção foram, assim, construídos tendo como base estes registos e reflexões, que se constituem como “notas de terreno”. Segundo Bogdan e Biklen (1994: 150), as notas de terreno são «o retrato daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo». A observação-participante, auxiliada por esta técnica de registo diário de diversas informações, é o que permite ao observador-participante reunir dados porque participa na vida quotidiana do grupo ou da organização que estuda. No caso da própria intervenção no contexto, a observação-participante foi auxiliada pela escrita enquanto principal técnica de recolha de material empírico, assim as notas de terreno, pelo seu carácter quer descritivo quer de reflexão, edificam-se como um objeto privilegiado na análise de conteúdo. As notas de terreno foram realizadas com frequência, principalmente, sempre que existiam ações novas ou reflexões pertinentes para a compreensão do contexto. Este registo integrava, essencialmente, observações/descrições das interações com os diferentes atores, os diálogos e os acontecimentos, a descrição de pormenores observados em contexto; tal como contemplavam impressões, estados de espírito, ou sentimentos vivenciados ao longo do processo de estágio. Claro que a construção destes registos e anotações dependeram da qualidade e experiência de observação, ou seja, no início do estágio, as dificuldades de saber como gerir e redigir as notas de terreno foram mais difíceis, no entanto, com o passar do tempo, fui compreendo e adaptando o modo com registava as observações realizadas. Existindo uma certa exaustividade e detalhe das descrições, principalmente, por não saber ainda bem a importância dos acontecimentos, para a construção do conhecimento, pois este material só seria analisado posteriormente.

3.2.2 Recurso a Entrevista

No decorrer do processo de estágio, a entrevista constituiu-se como uma técnica pertinente e adequada, no sentido de esclarecer algumas dúvidas resultantes da ação, na recolha de informações não compreendidas pela observação-participante, tal como também para conhecer melhor a origem do contexto, o modo organizacional, de funcionamento, de

envolvimento, de experiência dos atores envolvidos e ainda questionar sobre a valorização e existência de um projeto pedagógico, que contemplasse as atividades educativas do contexto.

Apenas foi realizada uma entrevista, à Engenheira Telma Cruz, a minha orientadora local e responsável pelo departamento de Educação Ambiental do PBG, com o objetivo de esclarecer algumas questões resultantes da observação efetuada até ao momento do estágio, e na tentativa de esclarecer a existência de um projeto educativo no contexto. A escolha da Engenheira Telma como entrevistada aconteceu por ser a pessoa com mais experiência no local e com maiores responsabilidades, compreendendo-se ser a pessoa adequada para responder às questões que se visava esclarecer.

Assim adotou-se a entrevista semi-estruturada, estruturando-se tópicos orientadores, com abertura para eventuais questões que podem-se ocorrer durante a entrevista. O que exigiu a «disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria» (Bourdieu, 2001: 695). Através deste modelo de entrevista pretendia-se que a Engenheira Telma estabelecesse-se «uma situação de comunicação completamente excecional, livre de constrangimentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas e abrindo-lhe alternativas que o incitam ou o autorizam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobre exprimindo-os, o pesquisador contribui para criar as condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização» (Bourdieu, 2001: 704).

Foi nesta perspetiva de um encontro interpessoal, e de diálogo aberto, embora orientada por objetivos, que se realizou a entrevista.

Para a entrevista semi-estruturada construiu-se um guião orientador, que se constituiu como instrumento essencial na elaboração das questões, sendo que de acordo com Quivy e Campenhoudt (1995) apesar da existência de um guião a ordem das questões podia ser alterada. O guião contemplou:

- Questões base, que integraram questões de âmbito geral (Quais são os principais objetivos e preocupações do PBG?);

- Questões descritivas (Qual as principais funções dos técnicos integrados neste departamento?);
- Questões conjunturais e históricas (Como surge o Departamento da Educação Ambiental no PBG?);
- Questões de reflexão (De que modo o PBG visa uma educação de promoção da sustentabilidade e para o Desenvolvimento Local e Sustentável?);
- Questões de integração do tema (Como se pode classificar o público que frequenta o PBG relativamente à classe sociocultural?).

Outras questões, para além das contempladas no guião, foram surgindo, quer a partir dos tópicos levantados por mim – como entrevistadora – ou do que a Engenheira Telma – como entrevistada – ia referindo. Isto foi possível devido ao modelo de entrevista utilizado e «porque não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, importa pois é a necessidade de se ouvir cuidadosamente o outro, e de encarar cada palavra como se ela fosse desvendar o mistério sobre o modo de cada sujeito olhar para o mundo» (Bogdan & Biklen, 1994: 137).

A entrevista durou cerca de uma hora, e procedeu-se à gravação da mesma para facilitar a sua transcrição e obter as informações mais corretas, e poder-se utilizar ao longo deste relatório como objeto de análise.

Quanto à análise de conteúdo, esta concretizou-se sobretudo pela transcrição da entrevista e pela sua organização em categorias temáticas, que possibilitassem a mobilização de excertos desta, para a análise e reflexão que foi sendo realizada ao longo deste relatório. Pode-se considerar que a construção da análise de conteúdo da entrevista foi um processo moroso, que requereu cuidado no seu tratamento, de forma a não extraviar o seu sentido original, e colocando em risco o discurso e a intenção da entrevistada. Desta forma, o desenvolvimento deste trabalho foi sequencial, procurando respeitar e cumprir o mais fiel possível todas as etapas que constituem este processo, desde a transcrição do áudio, à “limpeza” das expressões ‘bengala’ da fala; à operação dos ajustamentos gramaticais adequados à compreensão do texto, homogeneizando as formas verbais; a supressão de interjeições e repetições de palavras, sem que se desnaturalizasse as expressões da pessoa entrevista. Seguiu-se a uma organização lógica e temática da entrevista, que possibilitasse um contributo informativo relevante e significativo para a sua leitura e análise, em categorias diversas. Por exemplo “O PBG como instituição”, “A História e Origem do PBG”, “Objetivos e ideologia do PBG”, “O PBG e a articulação com outros espaços municipais”,

**Uma experiência profissionalizante no Parque Biológico de Gaia:
construindo um projeto educativo sustentável**

“A Educação Ambiental no PBG”, “Origem e Evolução do Departamento de Educação Ambiental”, “O Projeto Educativo do PBG”, “Funções dos técnicos”, “O PBG, o Público e o sentido educacional”, etc. A análise de conteúdo realizada à entrevistada pode ser consultada num apêndice deste relatório.

Capítulo IV: O Percurso de Estágio – tarefas e funções assumidas

O presente capítulo fundamenta-se pela necessidade e relevância em dar a conhecer, sucintamente, alguns dos momentos mais importantes do processo de estágio. Assim, evidencia-se a “entrada” no local, tal como a reflexão sobre as expectativas e desejos iniciais, os obstáculos e dificuldades que se sentiram no decorrer da ação desenvolvida, e ainda quais as funções e tarefas que fizeram parte do meu trabalho no contexto.

4.1 A Entrada

O processo de entrada iniciou-se com uma reunião de esclarecimento e de negociação com a orientadora local – a Engenheira Telma – contando com a presença da minha orientadora e professora da FPCEUP – a Dr.^a Alexandra. Foi este primeiro momento que marcou o princípio do estágio no PBG, visando esclarecer, para todas as partes envolvidas, o que viria a ser o meu papel e funções, ao longo do tempo na instituição, tal como os objetivos e competências que este processo pretendia proporcionar. O processo de negociação, ocorreu, assim, no sentido de esclarecer um trabalho integrador nas atividades e rotinas realizadas pelo departamento de Educação Ambiental, possibilitando a experiência profissional do quotidiano da instituição, tal como compreender quais seriam os interesses da própria instituição relativamente à minha presença no local, ou seja, se pretendiam que executasse algum tipo de tarefa, projeto, atividade, estudo no contexto. Consequentemente, determinou-se que a minha ação passaria, nas primeiras semanas, por acompanhar os técnicos de EA nas suas tarefas diárias, de modo a poder compreender e apreender a dinâmica do PBG, os espaços, as atividades, os públicos, as tarefas e funções existentes, a estrutura e organização de toda a instituição – seria, pois, uma etapa de exploração do contexto e dos seus atores. Posteriormente, após esta fase, se encontrasse algo que valorizasse um desenvolvimento do PBG, poderia fazer uma proposta para a construção de um projeto ou atividade, que teria de ser pertinente e aprovada pela Engenheira Telma. No entanto, as principais funções, após esta primeira etapa de exploração do contexto, foram no sentido de integrar e dinamizar, juntamente com os técnicos de EA, as atividades e programas de Educação Ambiental do PBG, com os diferentes públicos.

Após esta reunião, o processo de entrada foi marcado por um segundo momento, ainda na fase da exploração do contexto – no início da segunda semana do estágio no PBG – em que alguns novos profissionais tinham sido contratados para começar a trabalhar no PBG, em diferentes departamentos, e como resultado da sua integração no contexto, realizou-se uma visita guiada pelo parque, pelos diferentes departamentos e espaços, e até por outros

equipamentos e parques geridos pelo PBG. Como acompanhei este processo de integração destes novos técnicos, pude, portanto, compreender muito melhor o funcionamento, a organização, os objetivos, as preocupações e necessidades do PBG, e ainda as rotinas, as responsabilidades e tarefas dos profissionais que integram o contexto. A visita guiada de integração dos novos colaboradores do parque

“conseguiu para mim, ser muito esclarecedora sobre aspetos desconhecidos, pois foi explicado com mais detalhe (do que numa visita guiada a visitantes normais do parque) o funcionamento do parque; os projetos que estiveram para ser desenvolvidos no parque, mas que não se realizaram; os que ainda estão previstos avançar; as mudanças no conceito de determinados espaços – por exemplo, anteriormente havia um “jardim dos sentidos” mas mexeram nas plantas que constituíam este espaço, porque o conceito de “jardim” não se adequa à ideologia do PBG. (...) A tradução dos placards para língua inglesa que foi feita por um visitante frequente, que vive na zona de Braga, de nacionalidade inglesa e que adora o PBG. Foram sendo explicadas as atividades de educação ambiental, que acontecem nos diferentes espaços; (...) tal como o esclarecimento das rotinas e da dinâmica do parque, sobre a alimentação dos animais; a verificação das cercas; a possibilidade de alguns animais se verem mais de manhã, porque estão à espera do alimento; outros só se observarem à noite por serem noturnos; os cuidados com a vegetação envolvente; e a manutenção da paisagem do parque se realizar sempre, tendo em consideração a questão do conservacionismo e preservação quer da flora, quer dos animais que circulam em liberdade pelo parque. Além do percurso já conhecido, fui ainda visitar a clínica veterinária, onde se encontram os animais em tratamento, e ainda os gabinetes pertencentes aos outros departamentos do PBG, e que não conhecia” (Registo de 7 de Outubro de 2013).

Assim, os técnicos do PBG com mais anos de trabalho neste local foram transmitindo a sua experiência, possibilitando a consciencialização dos desafios que se podem encontrar neste contexto. Logo me apercebi do trabalho realizado em equipa, de colaboração e interajuda que estes profissionais promovem, evidenciando-se um bom ambiente entre todos. Conhecer o local passava por conhecer e me dar a conhecer a estas pessoas – a constituição de uma relação próxima com estes colegas de trabalho, que seriam o meu suporte inicial. A entrada no local foi, assim, marcada pelo estabelecimento de relações interpessoais com os técnicos do PBG, sobretudo com os que viria a estabelecer relações mais próximas, ou seja, com os técnicos do departamento de EA. A disponibilidade e apoio, por parte destes técnicos, foram determinantes para a integração no contexto. Foi muito importante e relevante a forma como me acolheram sempre que realizava as atividades de EA e outras rotinas, junto com eles; como me ensinavam sobre os diversos temas e ações do PBG; a prestabilidade em ouvir

as minhas dúvidas ou as sugestões contribuindo assim para a construção da minha profissionalidade.

4.2 Expectativas e Desejos

O momento de entrada no local foi caracterizado por um misto de sentimentos e expectativas, por ser a minha primeira experiência de índole profissional. Se, por um lado, a ânsia de conhecer e descobrir o local, absorvendo tudo o que observava, compreender as funções e tarefas atribuídas, e sentir-me parte do contexto invadia o meu ser, por outro lado, predominava um sentimento de insegurança e de incapacidade devido à inexperiência profissional, à necessidade de adaptação ao contexto e ao trabalho proposto, e pelo receio de não corresponder às expectativas esperadas de um profissional das Ciências da Educação, para mostrar competências e ultrapassar os exigentes desafios com os quais me viria a deparar.

Apesar do meu trabalho no local ser marcado por uma autonomia negociada, ou seja, foi estabelecido que poderia integrar e participar nas atividades e ações que fossem mais pertinentes para o meu trabalho académico, existia um desejo de ser uma-mais-valia, de mostrar competências e uma postura profissional que trouxesse contributos das Ciências da Educação para o contexto de estágio, e que a experiência adquirida no local também contribuísse para uma reflexão crítica sobre a ação das Ciências da Educação.

Portanto, um dos principais desejos para este processo de estágio, assentava na criação de um trabalho responsável, crítico, proveitoso, necessário e cuidado, de um profissional com ideias e contributos próprios, segundo uma participação ativa no local, fruto de uma intervenção local e do envolvimento próximo com os atores.

Considerando a minha formação, no âmbito do domínio do Desenvolvimento Local e da Educação e Formação, expectava compreender o projeto educativo existente no PBG, e como o campo educativo e para o desenvolvimento local e sustentável é valorizado pelos atores no contexto. Assim, a possibilidade de que as funções e tarefas desempenhadas ajudassem a analisar e compreender a educação e os princípios educativos presentes nesta instituição com especificidades tão próprias, tornava-se um desafio aliciante para a realização do estágio neste contexto. Consequentemente, à luz das Ciências da Educação, a observação e participação nas atividades promovidas pelo contexto, a interação com os diferentes sujeitos, o apoio na organização e na realização das diversas tarefas, contribuiria para conhecer e refletir sobre a realidade educativa no PBG e dos seus projetos.

O tempo do estágio pretendia, simultaneamente, ser um tempo de afirmação e de aprendizagem. Uma afirmação na construção de uma imagem e identidade profissional, quer para mim própria, quer para os outros, ou seja, significaria construir uma profissionalidade nas Ciências da Educação que fosse relevante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Uma aprendizagem por permitir o “aprender a ser profissional”, o aprender e respeitar normas e regras, cumprir funções, aprender a construir relacionamentos interpessoais, institucionais e interinstitucionais, a trabalhar em equipa, e o aprender a estar institucionalmente como profissional.

4.3 Dificuldades e Obstáculos

Uma das primeiras dificuldades sentidas, no decorrer do estágio, relaciona-se com a difícil tarefa que é a de conhecer e experienciar todas as atividades e iniciativas oferecidas pelo PBG. Estas atividades sofrem alterações anualmente consoante o programa que é definido no início do ano pelos técnicos do departamento de EA; tal como a existência de atividades que só são realizadas em determinadas datas ou épocas do ano, como por exemplo a “desfolhada no parque” no outono, ou o programa da “noite dos pirilampos” no início do verão; e também porque outras atividades só se realizam se forem pedidas pelos visitantes do PBG. Portanto, pode-se considerar a curta duração do tempo de estágio, cerca de quatro meses, como um obstáculo, já que impossibilita a observação e a descoberta de todas as iniciativas educativas que o PBG realiza, e consequentemente, impede a construção de uma verdadeira intervenção e ação no contexto. Até porque, outra das dificuldades que impedem esta ação autónoma, identifica-se pela necessidade de uma vivência prolongada no contexto, que permita apreender os conceitos e conhecimentos científicos sobre a natureza e ambiente. Clarificando, na concretização de determinadas atividades, de índole mais específica no PBG, é necessário saber nomear e identificar as espécies da fauna e da flora predominante e as suas características, tal como conhecer a paisagem, o património cultural envolvente, os costumes e a história do contexto – para se conseguir esclarecer e informar os visitantes do local e responder às suas dúvidas e questões.

Um obstáculo que marcou o tempo de estágio foi a sazonalidade como fator que influencia a intervenção neste contexto, e que se reflete quer pela diminuição de visitas e de atividades realizadas no outono-inverno – o período em que decorreu o estágio; quer pelas péssimas condições meteorológicas que caracterizaram este período, o que agravou ainda mais a sazonalidade vivida no local. Sendo o PBG um contexto que oferece sobretudo

programas cujas atividades e iniciativas se realizam nos espaços abertos, ao ar livre, privilegiando o contacto com a natureza, possibilitando a experiência no meio ambiente, é natural que os diferentes públicos, apesar dos distintos interesses, não fossem atraídos para um local que não lhes permitiria o conforto e as condições que gostariam. Portanto, coube-me consciencializar esta realidade e, apesar da minha ambição de observar e desenvolver o maior número possível de atividades de educação ambiental, compreendi que, devido à sazonalidade, o melhor era aproveitar a qualidade das aprendizagens e da observação de cada atividade em que me integrava, para conseguir refletir sobre o contexto.

A crise socioeconómica do país, reflete-se também no PBG, e tem como consequência a diminuição do número de visitantes e de públicos que procuram as atividades de educação ambiental, o que por conseguinte influenciou a minha estadia no contexto. A própria instituição, financeiramente, prioriza determinados recursos em detrimento de outros, que poderiam ajudar a garantir a frequência de determinados públicos. Por exemplo, se o autocarro que o PBG possui fosse arranjado ou substituído – não está apto para transportar menores de idade – permitiria oferecer o serviço de transporte às escolas ou a outras associações, como já foi feito anteriormente pela instituição, o que facilitaria a organização por parte dos professores e educadores, para pensar no PBG como um local a ser visitado. O custo monetário de uma visita ao PBG pode justificar uma frequência menor de visitantes, tal como o agendamento de atividades de educação ambiental terem um custo elevado para uma parte da população. Consequentemente, algum elitismo do contexto torna-se um obstáculo à adesão de outros públicos. *«[As escolas] privadas participam mais quando são programas mais caros, ou quando são mais que uma atividade, porque as escolas do público têm menos dinheiro e quando vêm, geralmente, só fazem uma visita e até nem fazem com atividades» (Entrevista).*

Também existe uma dificuldade de divulgação do PBG junto de diferentes instituições, e um desinteresse pelas questões de sustentabilidade, conservacionismo e preservação do ambiente, não sendo uma preocupação de todas as pessoas da sociedade portuguesa – logo, o contexto é afetado por estas situações. *«[Há um público restrito que se interessa pelo parque] pois há quem nunca tenha tido contacto nenhum [com um espaço deste tipo], nem percebem a dinâmica dos animais como os temos aqui, e portanto só interessa isto a um conjunto diminuto de pessoas, só essas é que o conseguem usar» (Entrevista).*

4.4 Funções e tarefas realizadas

Para terminar este capítulo, que dá a conhecer a experiência vivida, é importante abordar e descrever as funções e tarefas que foram concretizadas, ao longo do tempo de estágio.

- **Acompanhamento e dinamização de visitas guiadas ao Parque Biológico de Gaia** – visando, sobretudo, a descoberta do percurso do PBG, através da orientação dos técnicos, que vão alertando para curiosidades, conhecimentos e informações sobre o que se vai encontrando, exigindo uma adaptação dos assuntos consoante os interesses do grupo de visitantes, e as suas dúvidas. Não exige uma prévia organização, mas é necessário conhecer bem o contexto e a dinâmica natural do PBG, tal como ter alguns conhecimentos sobre a fauna, flora e características da região, que podem ser apreendidos pela experiência no local. Alguns dos *“visitantes são licenciados ou pessoas bem informadas que interpelam e levantam questões pertinentes e mostram curiosidades pelos diversos assuntos do PBG, quer sobre as questões ambientais, quer sobre a fauna e flora encontrada, entre outros aspetos. A visita é realizada num tom informal que possibilite a proximidade entre os técnicos e os visitantes, criando-se uma relação de familiaridade entre todos. (...) Ao iniciar-se a visita a Engenheira Telma faz uma introdução à história do PBG, explicitando os objetivos que visa alcançar e as funções que desempenha. Ao longo do percurso, vão sendo explicados alguns ambientes existentes e algumas rotinas sobre os animais, dando liberdade aos visitantes para os observarem, com maior ou menor tempo, dependendo dos seus interesses; informando sobre algumas características mais relevantes de determinadas espécies; evidenciando-se os animais que estão em cativeiro, se se encontrarem inaptos para retomarem o seu habitat, e os que se encontram em liberdade poderão permanecer no parque ou irem embora quando quiserem. Nota-se uma admiração dos visitantes pelo ambiente natural, sendo que denotam o óbvio contraste entre o campo-cidade”* (Registo de 5 de Outubro de 2013).

- **Realização de Ateliers e Programas de Educação Ambiental:** carece de uma preparação prévia de cada atividade, relativamente à organização de materiais necessários à sua execução, e a adaptação ao público a que se destina. Portanto cada atelier exige uma preparação refletida, de acordo com as idades dos participantes e com os seus interesses e expectativas. A educação através da observação, do “contacto com” e pela experimentação, tende a ser valorizado nestas atividades. *“Assim após o Daniel*

amassar um pouco a massa, é a vez de cada criança experimentar a sensação de amassar a massa. Então, antes de o fazerem e com a devida ordem – a minha ajuda, a do Filipe e da professora e auxiliares – leva-se e ajuda-se as crianças a lavar as mãos do outro lado da cozinha (e por uma questão de higiene), voltando para amassar um bocadinho a massa, cerca de duas/três crianças de cada vez, regressando para lavar as mãos que agora estão sujas da massa. Quando todos terminam, o Daniel amassa melhor a massa, e explica a todos a “reza” que é costume e tradição realizar-se antes de a massa ir para o forno e antes de a deixar levedar, desenhando-se enquanto se faz a chamada “Benzedura da broa” uma cruz na massa; permitindo, posteriormente, que as crianças, ordeiramente, se levantem e observem a massa que originará a broa. (...) Com a ajuda do Daniel, as crianças pegam na boleira – um instrumento pesado que permite arredondar os bocadinhos de massa, originando a forma adequada da broa, para ir para o forno de lenha - e cada uma experimenta embolar a massa, aprendendo a fazê-lo, e a ter noção do peso do instrumento ou da dificuldade em o fazer, e vivenciarem verdadeiramente o processo de fazer a broa” (Registo de 18 de Outubro). O planeamento dos ateliers deve considerar uma gestão do tempo cronológico, de modo a que se possa cumprir todos os objetivos da atividade, tal como coordenar os momentos que influenciam ou têm colaboração de outros sectores do PBG. As condições meteorológicas também podem influenciar a forma como se desenvolve o atelier, sendo ainda uma preocupação, dependendo dos participantes, o ajuste do atelier para assegurar as condições de segurança essenciais – “houve um cuidado extra ao levar as crianças pelo atalho, que liga o espaço da Quinta da Cunha ao Moinho, uma vez que, para estes visitantes o caminho poderia ser um pouco perigoso, já que não era um pavimento liso, estando um pouco escorregadio e de um lado não existia nenhum elemento de proteção (muro ou vedação)” (Registo de 29 de Outubro de 2013).

- **Animação de Festas de Aniversário:** realizadas ao fim-de-semana, no espaço da Casa da Floresta no PBG, é planificado previamente, podendo ter até três festas por dia, sendo essencial preparar o espaço, a comida que é servida consoante o menú escolhido pelo aniversariante e familiares, e os materiais necessários para a realização da atividade de educação ambiental que é selecionada antecipadamente segundo o pacote de aniversário pedido. Durante a festa, é fundamental assegurar a segurança das crianças na utilização dos equipamentos (trampolim, insuflável, etc.) – procedendo-se a uma função de monitorização e vigilância, mas também deve-se animar as suas brincadeiras

e mediar as relações entre os sujeitos. *“Assim o programa dos aniversários passa por receber os pais e crianças e encaminhá-los para o hall, onde deixam os seus sapatos, e casacos ou outras coisas, de modo a sentirem-se à vontade; deixando os presentes para os aniversariantes à entrada, num repositório próprio para o efeito (sendo que depois levam e abrem em casa, embora tenha acontecido abrirem no final da festa ali mesmo, o que demorou mais para se poder fechar a Casa da Floresta); depois as crianças podem entrar e divertirem-se livremente, podendo brincar com o que quiserem, claro que, com a supervisão dos técnicos/monitores do PBG – que se distribuem para manter a segurança nos trampolim e insuflável, enquanto outros ficam a fazer pinturas faciais, ou a controlar os restantes espaços” (Registo de 19 de Outubro).*

- **Realização de atividades culturais e comunitárias:** de que são exemplos o “Magusto no Parque”, as exposições de fotografia, ou a festa de Natal. *“ É no sábado por altura do S. Martinho, que se promove no PBG uma vivência comunitária, através uma recriação e preservação das tradições, transmitindo e mostrando esses costumes aos mais novos, que vêm em família para a realização desta atividade. (...) No centro do local da eira, coloca-se o moliço, pede-se às pessoas e crianças que atirem as castanhas e o sal, acende-se a fogueira, e espera-se que estas fiquem prontas, claro que, os técnicos estão sempre a controlar a fogueira. (...) Também estavam presentes os elementos de um rancho folclórico, que já é habitual participarem, para animar o Magusto com músicas tradicionais e típicas do rancho e recriando a tradição. Devido à chuva e ao natural desconforto das pessoas, que estariam em menor número comparativamente a dias em que as condições fossem melhores, o magusto deixou um pouco a desejar, mas conseguiu-se assar as castanhas, a chuva parou por uns instantes e no final as pessoas conseguiram ir até ao centro onde a fogueira tinha ardido, para apanharem algumas castanhas, para comerem e para distribuir pelas crianças” (Registo de 9 de Novembro de 2013).*

- **Planeamento e organização de materiais de Educação Ambiental:** que são utilizados nas diversas ações realizadas pelo departamento de educação ambiental. São exemplos: organizar panfletos informativos para distribuição aos visitantes, preparar os recursos materiais para os ateliers de EA e para as exposições permanentes do PBG – desde a pesquisa, à inovação de materiais, à execução manual de objetos educativos/informativos. *“Como o guião da atividade da Caça ao Tesouro continha erros, a Engenheira Telma que os detetou e os acabou de corrigir, pediu-me para utilizar*

o guião como se estivesse a fazer esta atividade, verificando se as pistas e as respostas a preencher eram todas possíveis, estando devidamente esclarecidas no espaço da exposição (local para onde tinha sido projetada esta atividade). Assim após verificar tudo, voltei ao gabinete e ajudei a corrigir mais alguns erros que tinha encontrado, finalizando assim este material para a atividade da Caça ao Tesouro” (Registo de 16 de Outubro de 2013).

- **Manutenção dos espaços educativos do PBG:** desde as exposições permanentes, às áreas da cozinha de EA e da sala de atividades, e do funcionamento dos mós do moinho. Estas tarefas são efetuadas com o intuito de manter os espaços sempre organizados e funcionais para as visitas e ateliers que possam ocorrer nestes espaços, não descurando qualquer pormenor. *“Encontramos uma ratazana enorme, morta na casa do Moinho, a qual teve de se remover, sendo um problema frequente, que acontece devido à moagem do milho na mó do moinho do PBG, e que atrai este tipo de animais. Assim, a atenção na manutenção dos espaços deve ser privilegiada, pois se forem descurados, esta situação teria consequências aquando da realização de uma atividade, acompanhados, por exemplo, de um grupo de crianças, podendo até afetar a imagem do PBG” (Registo de 21 de Outubro de 2013).*

- **Cuidado e alimentação dos animais:** principalmente os animais que não requerem um cuidado específico – que só os tratadores do PBG estão aptos a realizar – e também por serem alguns dos animais que participam nos ateliers de EA. Sendo, portanto, necessário o contacto e uma interação permanente entre estes e os técnicos, para se consolidar um sentimento de confiança e à vontade que determina o sucesso das atividades. São principalmente os animais da quinta, como as aves de capoeira, as cabras, a porca Camila, e os burros Sancho e Horácio, que mereciam a nossa atenção.

- **Participação na Peça de Teatro “Mauro e Emília”:** que surge no âmbito do projeto *LIFE Trachemys*, que promove o desenvolvimento de estratégias e técnicas demonstrativas para a erradicação de cágados invasores, e para as problemáticas de conservação e proteção da natureza na União Europeia, co-financiando as iniciativas ambientais, que vão de encontro a estes objetivos. O PBG candidatou-se, e tem sido financiado, para o desenvolvimento deste tipo de iniciativas, divulgando o alerta para a preservação e proteção de espécies autóctones em prol das espécies exóticas. Esta peça de teatro baseava-se no livro “Mauro e Emília – os nossos cágados estão em perigo. Vamos ajudá-los!”, da autoria da bióloga do PBG, Ana Alves, que tem sido a responsável

pelo desenvolvimento das iniciativas deste projeto, em colaboração com o departamento de EA. Assim, a dramatização desta história objetivava-se enquanto momento cultural e educativo para as questões sobre a preservação do habitat natural das diversas regiões que são ameaçadas devido a atitudes irrefletidas e incorretas cometidas pelo Homem. A peça de teatro teve a colaboração da associação local Ilha Mágica, que ajudou na encenação da peça, participando como atores os técnicos de EA, a bióloga Ana e eu própria. A construção dos cenários, dos adereços e fatos a serem utilizados na peça, foram realizados por todos nós. Após várias semanas de ensaio, que marcaram também o tempo de estágio, a estreia desta peça aconteceu na festa de natal, para todos os colaboradores e seus familiares, da empresa das Águas de Gaia e do Parque Biológico, que teve lugar no auditório municipal de Gaia. *“Como a arte do teatro me atrai, sendo algo que gosto de fazer, integrar o elenco desta peça de teatro, tem-se revelado uma tarefa prazerosa e motivadora, para mim, possibilitando uma aproximação com os outros técnicos do PBG, e o crescimento do sentimento de integração no seio do grupo de profissionais”* (Registo de 29 de Novembro de 2013). Sendo o feedback sobre esta iniciativa tão positivo, *“no final da apresentação da peça, e após a partilha entre todos os atores envolvidos, do sentimento de sucesso; ainda ouvimos dizer por quem assistiu ao espetáculo, que esta era uma forma muito divertida e lúdica para passar uma mensagem educativa, e que era bom repetirmos isto, mais vezes, para outros públicos. Nesse momento, foi esquecida toda a ansiedade e stress vivenciado, tal como todo o trabalho de preparação prévio, que parecia interminável – para se ficar com um sorriso no rosto, e um sentimento de missão cumprida”* (Registo de 21 de Dezembro de 2013). Do sucesso desta iniciativa e na tentativa de levar este projeto do PBG para as escolas, ainda colaborei na construção do teatro de fantoches, baseado na mesma dramatização.

- **Exploração da Biblioteca:** este era o meu local de trabalho, sempre que não existiam atividades ou iniciativas de EA. Na biblioteca do PBG, pude consultar uma variedade de livros e manuais que me ajudassem a conhecer melhor o contexto em que me encontrava, e a saber mais sobre diversas temáticas ambientais, sobre a flora e fauna, os recursos naturais da região, e até sobre conceitos e dinâmicas de educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável. *“Foi possível encontrar alguns livros com um conjunto de metodologias e atividades propostas para ser produzidas em vários espaços a nível nacional, mas que se tornam exemplos úteis de iniciativas, para serem adaptadas e idealizadas para outros contextos, como é o caso do PBG. Algumas das atividades de*

educação ambiental são pensadas para serem trabalhadas pelos professores no contexto escolar, e menos para animadores de contextos educativos informalizados. Outras publicações encontradas, e que me captaram a atenção, são alguns projetos realizados por diferentes escolas, e que poderiam ser desenvolvidos no PBG ou por espaços de educação ambiental idênticos” (Registo de 2 de outubro de 2013). Assim, apesar da ânsia pela intervenção e pela experiência prática adquirida no terreno, foi também entre livros que desenvolvi algumas aprendizagens e reflexões, que me ajudariam, posteriormente, a envolver e a agir localmente.

O quadro seguinte apresenta, sistematizadamente, as funções e tarefas desempenhadas ao longo do estágio.

Atividade	Funções/Tarefas
Visitas guiadas no PBG	Receção dos visitantes; Acompanhamento e orientação dos participantes, ao longo do percurso de visita; Esclarecimento de informações diversas sobre o funcionamento do parque, de temas relacionados com a flora, fauna, património cultural; Dinamização da visita e alerta para aspetos que se pretende evidenciar; Entrega de panfletos informativos aos visitantes, no final da visita.
Ateliers e Programas de Educação Ambiental	Preparação dos materiais necessários à realização da atividade; Receção dos participantes; Dinamização da atividade; Acompanhamento e orientação dos participantes, ao longo da atividade; Esclarecimento de informações diversas sobre o funcionamento do parque, ou sobre a atividade realizada; Entrega de panfletos informativos aos participantes, no final da visita.
Festas de Aniversário	Receção dos participantes; Orientação no espaço Casa da Floresta; Animação do grupo de crianças; Monitorização e vigilância das crianças, principalmente nos trampolins; Realização de pinturas faciais; Preparação da comida na cozinha;

**Uma experiência profissionalizante no Parque Biológico de Gaia:
construindo um projeto educativo sustentável**

	Servir comida aos participantes; Organização e limpeza do espaço.
Atividades culturais e comunitárias	Preparar materiais necessários à realização da atividade; Auxiliar e gerir a participação da atividade; Esclarecer dúvidas.
Planeamento e organização de materiais de Educação Ambiental	Organização de folhetos, por ordem temática; Verificação de materiais de educação Ambiental; Pesquisa e construção de novos materiais de EA.
Manutenção dos espaços educativos do PBG	Organização e verificação da limpeza de espaços de EA; Arrumação e retificação de materiais das exposições do PBG; Manutenção da mó do moinho.
Cuidado dos animais	Alimentação dos burros, da porca, das cabras, das aves de capoeira.
Peça de Teatro “Mauro e Emília”	Construção dos adereços e guarda-roupa; Organização de materiais; Discussão de ideias; Criação do cenário; Ensaio da peça; Participação como atriz.
Biblioteca	Consulta de livros e publicações existentes; Registo de conceitos e referências bibliográficas pertinentes; Exploração do website institucional do PBG.

**Uma experiência profissionalizante no Parque Biológico de Gaia:
construindo um projeto educativo sustentável**

Capítulo V: Um olhar reflexivo sobre o projeto do contexto

5.1 Analisando o Projeto Pedagógico do PBG

Neste capítulo, urge a necessidade de refletir e analisar sobre uma situação que marcou o meu processo de estágio e que se constitui numa questão fundamental para as Ciências da Educação. Pretendo aqui analisar o âmbito da existência de um projeto pedagógico/educativo do Parque Biológico de Gaia, que se assume como um centro permanente de educação ambiental.

A dimensão educativa do PBG

Não obstante o carácter educativo que é promovido pelo PBG, através da diversidade de atividades, iniciativas e programas educativos, ao longo do tempo no contexto e da observação realizada, surge uma questão, que não quer calar – esta remete-se para a realidade de que exista, no local, um projeto educativo que construa um sentido e justifique a pertinência de todas as atividades de educação ambiental elaboradas pelo departamento de EA, tal como os objetivos e pressupostos teóricos e metodológicos que estão na base de todo o ato educativo que se promove no PBG.

Segundo este olhar, a proposta da criação de um projeto educativo seria algo primordial, e poderia constituir-se como um contributo do profissional da Ciências da Educação. No entanto, no decorrer da entrevista com a Engenheira Telma – a minha orientadora local – que tinha como um dos propósitos esclarecer a pertinência da construção deste projeto, soube que existia um “projeto pedagógico do PBG”.

Este “projeto pedagógico”, segundo a Engenheira Telma, não é objeto de valorização ou de atenção por parte dos atores do contexto. *«Na altura fiz um [projeto pedagógico], mas não peguei muito nisso pois foi necessário sobretudo para a realização dos campos de férias, em que se tinha de ter um projeto educativo para os campos de férias, mas no fundo é para se justificar o que se está a fazer» (Entrevista).* Ou seja, baseou-se na redação de um documento que visa uma prestação de contas da instituição para possibilitar a realização de determinada iniciativa - *«É assim o parque biológico nasceu para isto [educação], e portanto já somos isto, a partir disto chamar projeto educativo de educação ambiental, ou “não sei o quê” ...» (Entrevista)* é considerado irrelevante.

Analisando-se esta afirmação, urge refletir sobre o conceito de “projeto pedagógico” que os atores no contexto apreenderam. Assim compreende-se que

«Mas mais do que está escrito o que é que é, porque sabemos que aquilo [projeto pedagógico] é um modelo do que se vai lá colocar - como que espaços é que temos disponíveis, que pessoas é que temos, o que é que vamos fazer - foi pensar num programa, que fosse regular e que fosse de encontro às necessidades de quem nos visita, e que promovesse aquilo que para nós é importante. Depois de chegarmos a esses consensos, sabemos que num ano temos mais atividades, noutra temos menos, se deixamos de ter salas disponíveis temos de nos adaptar, se temos mais salas podemos diversificar mais, se temos mais exposições temos mais temas, temos mais pessoas, mas agora está mais ou menos estabilizado. Posteriormente, também, chegamos a uma conclusão: se mudarmos muito, a partir de que começou a haver mais oferta fora, as atividades repetem-se e toda a gente [outras instituições semelhantes] anda a fazer mais ou menos a mesma coisa. Assim o que podemos fazer é em modos diferentes, em sítios diferentes, mas vamo-nos adaptando, e nós aqui temos uma facilidade muito grande, porque realmente temos muitos recursos, quer de pessoas, quer do espaço em si, quer salas, etc., e que nos permitem fazer qualquer coisa, temos muitas facilidades - não temos de nos cingir só aquilo e se for aquilo não se pode fazer mais nada, e fazer sempre a mesma coisa - podemos adaptar muito e isso também é muito bom, mas a base [do projeto pedagógico] está lá, depois vai-se mudando» (Entrevista).

Portanto, a compreensão de “projeto pedagógico”, mais do que esclarecer a intencionalidade educativa subjacente às ações e atividades educativas do PBG, assenta sobretudo na criação de um documento que contempla a descrição de recursos físicos e materiais, recursos humanos, e de todas as atividades e programas que o PBG realiza ao longo do ano. Saliente-se que a perspetiva destes atores, é de considerar o “projeto pedagógico” como algo estanque, e que não visa alterações da realidade – e portanto, não é um instrumento relevante, uma vez que, o PBG está em constante mudança, sendo assim essencial transformar as atividades desenvolvidas à realidade.

Se por um lado constatei através da minha observação e ação no decorrer do estágio, como um contexto onde não existia um projeto educativo ou pedagógico, confrontada com a afirmação de que, afinal, existe um “projeto pedagógico do PBG”, só posso concluir que provavelmente este projeto, não é um projeto educativo enquadrado à luz do raciocínio e pensamento característico das Ciências da Educação. Ou seja, apesar de se designar por “projeto pedagógico” – nesse documento criado pelo PBG – não identifico as características de um verdadeiro projeto educativo/pedagógico, que designo como tal, enquanto profissional informado das Ciências da Educação.

Assim, analisando o documento que se designa por “*PROJETO PEDAGÓGICO DO PARQUE BIOLÓGICO DE GAIA*” (Anexo), cuja última modificação foi realizada em

Novembro de 2012, realço a tecnicidade de um documento que inclui a descrição detalhada de vários tópicos, referentes às condições do PBG e do trabalho realizado no departamento de Educação Ambiental. Este subdivide-se numa breve “Nota Introdutória”, que designa o que se entende por Educação Ambiental; seguido de uma descrição dos “recursos físicos existentes para desenvolvimento das atividades do programa”, programa este que é o programa anual de atividades do PBG; os “recursos humanos”, identificando-se os técnicos do departamento de EA, tal como alguns colaboradores do PBG que integram algumas das atividades/ateliers de EA, e o conselho de administração; segue-se a descrição de “ateliers e atividades de educação ambiental”, que inclui os programas de um ou mais dias, os campos de férias, a animação da Casa da Floresta, e até os percursos realizados noutros equipamentos geridos pelo PBG; descreve-se os “objetivos das atividades de educação ambiental”; elenca-se o “material didático de apoio ao programa”, que inclui os espaços utilizados nas atividades de EA, como as exposições e o biorama; finalizando com a “descrição detalhada dos ateliers de educação ambiental”, que inclui para cada atividade/atelier a explicação dos respetivos objetivos, “relação com a coleção zoológica”, “definição da população-alvo”, “timings/cronogramas”, “mensagens e conceitos a transmitirem”, “métodos e instrumentos a adotarem”, “formas de avaliação do sucesso das iniciativas pedagógicas”.

Portanto, este documento mais do que um “projeto pedagógico” é um documento que lista e cataloga os recursos disponíveis e o modo como se devem desenvolver as atividades/ateliers pensados no âmbito do programa anual que é determinado no PBG, pelos técnicos de EA – não incluindo as parcerias estabelecidas com outras associações, com escolas ou outros parceiros locais; não esclarece o modo como se visa concretizar os objetivos propostos; o modo da educação promovida (não-formal e informal, a animação sócio-cultural, etc.); não refere o envolvimento de outros setores dentro da própria instituição; não inclui uma relação com a comunidade local; entre outros aspetos, que poderiam ser contemplados na construção de um projeto educativo.

No entanto, a descrição detalhadas dos objetivos, destinatários, finalidades e modo de ação para cada um dos ateliers e atividades de EA, ajudam a compreender e a analisar a intenção educativa existente no PBG. Ou seja, apesar de não existir um projeto educativo visível, isto não invalida que o contexto seja potenciador de uma educação permanente, refletindo práticas educativas deliberadas e pensadas, para o desenvolvimento das mais diversas capacidades dos atores, promovendo assim uma mudança de mentalidades para a construção de uma sustentabilidade e conservação da natureza. Efetivamente, propõem

atividades que promovem a descoberta e contacto com meio natural – como os Ateliers de Descoberta do Parque; ou que visam aprendizagens específicas sobre a fauna e flora – como os Ateliers com Animais ou Ateliers com Plantas; outros são potenciadores de uma preservação do património cultural e pretendem educar para a valorização da tradição e dos costumes culturais – como o Atelier de Culinária e as Atividades Culturais (magusto, desfolhada) no âmbito do Programa Sábados no Parque; a aprendizagem de técnicas de análise da natureza – como nos Ateliers de Laboratório; ou pela experiência de uma realidade, muitas vezes desconhecida, e que valoriza diferentes sentidos nos indivíduos – como acontece nos Ateliers à Noite; entre outros.

Veja-se, por exemplo, relativamente ao atelier dos “Detetives do Parque”, os objetivos que esta atividade de educação ambiental fomenta – “pretende-se desenvolver a capacidade de observação e de análise do meio, segundo a pesquisa de sinais de vida (pegadas, ninhos, vestígios de refeições, trilhos, etc.); e desenvolve a capacidade de dedução, relacionando as descobertas com a informação que delas se pode retirar (tipo de alimentação, modo de vida, definição do habitat, identificação do animal)” (Projeto Pedagógico do PBG).

Por outro lado, a maioria das atividades desenvolvidas pelo departamento de EA, surgem sempre como uma forma lúdica de utilizar o PBG, mas sem que estejam envolvidas no âmbito de um conjunto de possibilidades que potenciem o propósito educativo do local. Como refere Guerra, Schmidt & Nave (2008:14) existe uma «“infantilização” constante da EA/EDS e para uma tendência especialmente recreativa e lúdica que tem caracterizado o panorama destas atividades em Portugal», é pois necessário incluir estas atividades num sentido potencializador do propósito educativo do local, e no âmbito de um projeto participado e integrado das questões que se visam promover. Concludentemente, também não existe uma definição e até mesmo uma compreensão sobre os conceitos educativos que baseiam a construção destas atividades de educação ambiental. Veja-se, por exemplo que *«Foi sempre preciso escolher atividades que fossem interessantes para os públicos, mas que acima de tudo lhes dessem a conhecer a realidade do parque e que informassem, pois se não conseguíssemos educar pelo menos passássemos uma informação, porque em hora e meia em alguns dos ateliers não é possível muito mais» (Entrevista).* A educação informal estabelece-se precisamente pela apropriação das informações e experiências que os sujeitos vivenciam, num tempo indefinido que, no entanto, pode proporcionar uma aprendizagem significativa, mesmo não tendo um programa ou uma metodologia definida, como acontece comparativamente a uma educação de âmbito formal. Portanto, os atores do contexto, têm

de compreender e se consciencializar que as atividades que realizam são potenciadoras de uma educação relevante, mesmo que seja conseguida de modo informal ou não-formal, e que ao permitir conhecer uma realidade, um espaço e suas relações, através de uma experimentação e um contacto próximo, é uma das formas mais enriquecedoras para que os sujeitos que visitam o PBG, desenvolvam as suas capacidades e conhecimentos sobre as questões que o PBG trabalha.

«Sendo que é realmente importante aqui no parque, [informar e educar] a nível da conservação da natureza - porque é que não temos animais exóticos, porque é que determinados animais não podem ser alimentados, porquê que as plantas que temos no parque são estas e não outras, as diferenças de vegetação, etc. - portanto trabalhar os temas que nos são caros aqui no parque, e permitir que as atividades que se façam sejam um complemento para uma visita ou até para trabalhos que tenham sido já feitos na escola e que aqui por terem o terreno, por terem a realidade, ganham outra forma, tornando-se reais e podem ser postos em prática - esse foi sempre o objetivo da educação ambiental» (Entrevista).

Compreende-se que estas atividades nasceram no parque, enquanto um organismo promotor da EA, constituindo-se essencialmente com uma função lateral e periférica do ensino, segundo um nível de ensino extra-curricular.

«É assim as atividades que temos no guia de atividades foi pensado para as escolas, nesse sentido que íamos de encontro com os currículos e aquilo que se faz no parque. Portanto, queríamos era que eles [comunidade escolar] pudessem conhecer aquilo que era o parque e fazer aqui o que era seguro para eles e para os próprios animais - no caso de trabalharem com animais ou com as plantas ou com a natureza do parque sem estragarem - e puderem passar cá mais algum tempo, conhecendo melhor o que cá existisse. Então fomos ver – com os animais o que é que se pode fazer? E escolhemos um conjunto de animais, [tal como definimos] as atividades da “Paparoca”, “Os Detetives”, etc. Depois – o que é que se pode fazer com plantas? Então vamos lá, escolham: os aromas, as plantas, paparoca, por aí fora... Há técnicos que o consigam fazer? Se sim, pomos no guia, não há não pomos. O que é que tu gostas de plantas? Gostas muito de plantas aromáticas. Ou então dá-mos um nome genérico [à atividade] e depois vamos adaptando e cada um [técnico] vai fazendo à sua maneira, é assim que funcionou» (Entrevista).

Complexificando, esta construção das atividades de EA, determinam à partida uma tendência que se continua a observar, e que se relaciona com o público escolar, ser o público privilegiado e a quem a maioria das atividades de EA são dirigidas. Se por um lado, compreende-se esta valorização das escolas, uma vez que o PBG é um centro permanente de educação ambiental, constituindo-se como um recurso que auxilia as escolas nas suas ações

educativas e que contemplem as temáticas ambientais, por outro lado, ao desenvolver atividades demasiado lúdicas, afasta a participação e envolvimento de outros públicos, cujos objetivos e interesses são distintos. No entanto, como foi referido pelos atores do contexto, algumas das atividades podem ser adaptadas e desenvolvidas de acordo com a diversidade de público, que as procura. Portanto, é fundamental que no “projeto pedagógico”, sejam refletidas e diferenciadas as atividades realizadas para cada público – adultos, famílias, escolas, associações, etc. – principalmente, no que se refere à descrição dos objetivos, da ação educativa e das finalidades de cada atividade/atelier.

Um outro aspeto que se torna pertinente analisar, relaciona-se com a dificuldade do contacto continuado que deveria existir entre as escolas e o PBG. Pois, sendo este um contexto com uma multiplicidade de funções e objetivos, e que disponibiliza um grande leque de atividades, é necessário que haja a promoção de um contacto permanente, através da construção de um projeto continuado no tempo. *«[Quem nos conhece] e vem mais que uma vez, é porque vem ver coisas diferentes, ou então são famílias, cujos pais são interessados e vão trazendo os filhos várias vezes para observarem e conhecerem coisas novas. É preciso vir [ao PBG] mais que uma vez - é uma conclusão que as pessoas, depois de cá virem, se vão apercebendo disso» (Entrevista).* Contudo esta promoção desta continuidade relaciona-se com

«a própria “insustentabilidade” da EA/ EDS, o que se constata através das dificuldades em dar sequência às ações desenvolvidas. Os projetos nascem, segundo a maioria das respostas, com objetivos de continuidade, mas a realidade depressa se encarrega de lhes cercear tais ambições. (...) Um fator claro desta “insustentabilidade” prende-se com as dificuldades de mobilização. Mobilização da sociedade civil em geral (a que não será estranho o distanciamento que aparentemente existe entre os projetos desenvolvidos e a comunidade em geral) e da própria comunidade escolar encabeçada pela dificuldade em cativar e envolver os professores nos projetos. Seja pela forma como a própria escola está organizada e apoia este tipo de atividades, seja por desmotivação pura e simples, uma boa parte dos promotores de EA/EDS queixam-se da dificuldade em conquistar os professores para a causa da educação ambiental. Tendo em mente as condições de mobilidade no trabalho de muitos professores do ensino público, também é frequente que, com a saída de determinado professor, o projeto morra por inação ou desinteresse dos restantes» (Guerra, Schmidt & Nave, 2008:14).

Como acontece no contexto, pois *«[Relativamente às escolas] sabemos que são visitas muito pontuais e coisas muito reduzidas no tempo - ficando um momento, uma experiência, um alerta - podendo não ter continuidade. Essa continuidade não conseguimos estabelecer,*

não é fácil, temos apenas duas ou três escolas que o conseguem - a continuidade só se consegue se houver um professor que faça um contacto continuo com o parque» (Entrevista).

Refletindo sobre a dimensão educativa no PBG, considero importante analisar o modo como os atores do contexto desenvolvem a ação educativa. Assim, sendo o PBG enquanto um local privilegiado para a educação, principalmente para a educação ambiental e para a sustentabilidade, seria de esperar que os técnicos do departamento de EA, que realizam a sua atividade profissional neste contexto, tivessem uma formação de base ligada à educação – o que no decorrer do estágio, verifiquei que não acontecia – existia, sim, uma diversidade de formações académicas, que pouco ou nada, em alguns casos, tinham a ver com a área de educação. A dificuldade está na desvalorização do objetivo educacional que se visa promover no PBG, justificando-se o desenvolvimento de atividades num sentido de passar informações ou de serem animadores, não reconhecendo a educação informal e não-formal enquanto potencial modo estruturante de ação, entre outros conceitos educativos intrínsecos aos profissionais das Ciências da Educação.

A liberdade permitida a cada técnico de EA para a realização de cada atividade, tem a vantagem de permitir a adaptação do técnico à atividade, tal como tornar cada atividade única e diferente; mas por outro lado, a disparidade em como se faz, contribui para que algumas atividades sejam melhores conseguidas do que outras.

“Um outro aspeto que julgo mal conseguido relacionou-se com a lavagem das mãos após cada criança experimentar amassar a massa. Todos os participantes têm de lavar as mãos que ficam sujas após esta etapa da atividade e, ao contrário, do que aconteceu na realização da mesma atividade orientada por outro técnico de EA, neste caso, obrigaram os miúdos a ir à casa de banho exterior, em vez de se lavar as mãos na cozinha, o que obrigou a uma tarefa mais complicada, relacionada com o acompanhar dos pequenos grupos de crianças que já estavam “despachadas” para chegarem às casas de banho. Até se chegar a este local era necessário ter o cuidado de vigiar as crianças, que tinham cerca de três anos, e por isso, era necessário um cuidado e uma ajuda determinante para subirem e descerem as escadas que existem antes das casas de banho - que são íngremes, escorregadias e perigosas - além de que as obrigávamos a andar no exterior, num dia de muito frio, e a água da casa de banho era geladíssima, o que poderia fazer com que os miúdos ficassem adoentados, tal

como precisavam de ajuda para lavarem as mãos, pois não chegavam à altura do lavatório” (Registo de 29 de Outubro de 2013).

Logo, esta liberdade na realização das mesmas atividades constituiu-se um obstáculo para se manter a qualidade da ação educativa das atividades, só sendo ultrapassada pela constante partilha e avaliação da ação, o que nem sempre pude observar.

PBG: um pólo de Desenvolvimento Local e Sustentável?

Alargando a análise sobre o “projeto pedagógico”, poder-se-ia considerar a potencialidade do PBG como promotor do desenvolvimento local e sustentável. Ou seja, de que modo o PBG se construiu como um projeto que vise um desenvolvimento local, compreendido pelo património coletivo – cultural, social, e económico – perspetivando-se quer como sujeito quer como objeto; revelando-se este espaço local, através de processos participativos, como mobilizador de recursos, competências e responsabilidades sociais.

Assim, quanto à relação do contexto com a comunidade, verifica-se que não existe um projeto evidente que valorize uma proximidade entre o PBG e a comunidade local – *«Quando precisam [pessoas da comunidade local] do nosso auditório ou quando precisam que seja feita uma determinada coisa, ou pedem muitas plantas, ou ajuda em projetos, etc. Tudo que são trabalhos que o parque biológico pode fazer, tentamos de alguma forma ajudar, nem que seja aconselhamento técnico, etc.» (Entrevista).* Apesar desta atitude de mera ajuda aos cidadãos que procuram o PBG, no entanto afirma-se a disponibilidade em responder às necessidades da sociedade: *«Temos um conjunto de atividades mas podemos sempre fazer outras porque o parque é um recurso, um recurso para ser usado por todos» (Anexo: Entrevista).* Complexificando,

«[Queremos] informar as pessoas por um lado, mas como temos uma área natural que pode ser usada pelas pessoas à volta [pela comunidade local], e esta deve ser usada por estas pessoas; ao mesmo tempo proporcionamos um pulmão verde a todo o município e a todas as pessoas do país e do mundo (se formos a ver do planeta, no global) e também somos um exemplo daquilo que se pode fazer num espaço deste tipo [damos um exemplo de conservação e sustentabilidade para a comunidade]» (Entrevista).

Não obstante, é essencial envolver mais a comunidade, num projeto criado para promover essa sustentabilidade e o desenvolvimento através da educação e

consciencialização dos indivíduos, para a mudança da sociedade – não basta, portanto, ser um exemplo.

Trata-se, pois, de potenciar sinergias, rentabilizar os recursos e outros equipamentos que são geridos ou colaboram com o PBG. Claramente que o desenvolvimento promove-se pela existência de um espírito empreendedor na edificação de uma nova realidade local, onde o reforço das capacidades dos agentes locais e a colaboração com os organismos municipais se tornam significativas. Assim, é importante o estabelecimento de relações e parcerias entre o PBG com os outros sectores da instituição e equipamentos associados, quer com as diversas associações ou instituições locais (no âmbito concelhio) – como a Câmara de Gaia, as múltiplas escolas, e diversas associações: «O que falta (...) é a capacidade de mobilizar parceiros e participantes que possam, de uma forma continuada e progressiva, dar sentido e coerência às ações e aos projetos de EA/EDS. Projetos estes que implicam um esforço acrescido de dinamização e articulação com as comunidades locais em particular e com a sociedade em geral» (Guerra, Schmidt & Nave, 2008:14). Sendo que no contexto, a articulação com outras instituições e parceiros nem sempre é valorizado,

«Na Câmara de Gaia há um departamento também de ambiente (...) que trabalha mais a questão dos recursos dos resíduos da água e do ruído, portanto como o parque biológico sempre se dedicou à conservação e à parte da biodiversidade, somos específicos nisso e nunca houve, portanto dentro da Câmara, articulação connosco porque são áreas muito diferentes e são temas que aqui no parque biológico - além de tentamos separar os resíduos, ter cuidado com a gestão da água e isso - não debatemos tanto esses temas» (Entrevista).

Não basta que haja uma mera participação ou colaboração momentânea, é preciso que se estabeleçam relações e objetivos em comum, para se promover práticas e projetos de EA, no estabelecimento de verdadeiras sinergias do esforço conjunto entre os parceiros.

« [Por exemplo] O parque biológico colabora com a ELA [Estação Litoral da Aguda] ou com o CEAR [Centro de Educação Ambiental das Ribeiras de Gaia] e tentamos fazer atividades conjuntas, claro que cada um tem as suas especificidades, pois são equipamentos muito diferentes, mas não há competição, mas sim colaboração» (...) «[Como parceiros] Temos as instituições de Avintes, acho que com a “Ilha Mágica”, e depois há com mais algumas, não sei exatamente quais são pois há um grande número de protocolos estabelecidos, e também há com pessoas que estão associadas a essas associações locais. [Por exemplo] há quem escreva livros e editam-nos com a colaboração do parque biológico, ou dinamizam artesanato no PBG, ou a colaboração com a própria Festa da Broa de Avintes, portanto tenta-se participar» (Entrevista).

Esta colaboração não deve ocorrer só entre departamentos/instituições que se relacionam com as questões ambientais, é preciso promover relações entre, por exemplo, o PBG e o departamento de Educação da Câmara de Gaia, que possibilitará o estabelecimento de pontes com as escolas da região e outras instituições educativas, permitindo a construção de um projeto de desenvolvimento local, ao alargar fronteiras, é necessário a mobilização mais evidente, da ação do PBG pela procura de novos parceiros.

Assim o PBG, circunscrevendo-se como um pólo de desenvolvimento local e sustentável, tem de procurar valorizar, além das sinergias, novas lógicas de educação, que não se edifiquem tanto nas problemáticas ambientais consideradas de forma restrita, mas que promovam uma educação para a mudança de atitudes e comportamentos para o desenvolvimento.

Efetivamente, a educação assumida no PBG afirma-se pelo discurso e ações que se enquadram na visão da Educação Ambiental, que se destina, sobretudo, a fazer com que os cidadãos adquiram competências, valores, experiência, motivação e o compromisso para participar e decidir sobre as suas ações relativamente às questões, problemas e soluções sobre o ambiente. Importa pois, no âmbito de um projeto de desenvolvimento local e sustentável, pensar não só nas questões ambientais, mas conciliar o ambiente com outras dimensões sociais e económicas, uma vez que estas se interrelacionam. Assim seria interessante adotar uma conceptualização educativa que integrasse tais pressupostos, transformando a EA numa educação que possibilite o desenvolvimento local e sustentável, ou seja, segundo a perspetiva da EDS (Educação para o Desenvolvimento Sustentável), que é mais abrangente, pois procura promover uma emergência de mudanças concretas na vida das pessoas, de forma a alterarem os seus comportamentos, assegurando-se um modo de vida sustentável – que evite o esgotamento de recursos não-renováveis, permitindo assegurar o futuro das novas gerações. Assim, a EDS atribui principalmente às pessoas a solução dos problemas ambientais, reconhecendo que o seu comportamento tem grande impacto nas esferas do económico, político, social e cultural, ou seja, elas têm a grande palavra a dizer na construção de uma vida sustentável tanto a nível individual como coletivamente (Schmidt, Nave, Guerra, 2010:61).

Contudo, torna-se pertinente compreender que, quer a EA quer a EDS, têm de se integrar, cada vez mais, no contexto da educação para a cidadania, cujo modelo educativo se fundamenta segundo a problemática ambiental vivida cotidianamente pelas pessoas nos grupos e espaços de convivência e na busca humana da felicidade, processando-se na

consciência ecológica e por uma operação de mudança de mentalidade – conseguida pela Ecopedagogia, cujos objetivos e conteúdos se tornam significativos para os educandos e também para a saúde do planeta.

Deste modo, compreende-se que o principal propósito da ecopedagogia assenta no reeducar o olhar das pessoas, através da construção de uma atitude de ecoformação – que possibilite recuperar a consciência das experiências cotidianas de cada indivíduo.

É neste sentido educativo, tendo em conta a tentativa de atração de novos públicos e para um envolvimento da comunidade, nas questões de conservacionismo e preservação da natureza, e na promoção de um desenvolvimento, que é fundamental (re) pensar as atividades e iniciativas que foram sendo construídas no início da edificação do local.

«Inicialmente havia as visitas guiadas e alimentação de animais, e acho que havia a broa [atividade de fazer broa] e havia os ninhos [atividade de construção de ninhos de madeira], depois todas as outras atividades foram nascendo da necessidade de associar aos currículos [escolares]. Numa primeira fase, fomos ver os currículos - o que é que eles debatiam - e fomos escolher dentro daquilo que podíamos fazer aqui no parque, aquilo que podia ser valorizado, e que fosse uma mais-valia para as escolas» (Entrevista).

Portanto, para perspetivar o PBG enquanto promotor de desenvolvimento local é necessário que sua ação educativa se diversifique, e se consiga ultrapassar as dificuldades de divulgação junto de alguns públicos, valorizando-se quer as escolas ou as famílias, mas também outros grupos e associações, de modo a envolver toda a comunidade, atraindo mais pessoas para o trabalho do PBG e das suas preocupações, tornando-se pois pertinente envolver todos na construção de um projeto que vise uma educação ambiental, que conscientize os indivíduos para a sustentabilidade e para o desenvolvimento. *«Neste momento temos trabalhado mais com família e com escolas, mas queremos diversificar outros públicos, desde que eles também estejam disponíveis para usarem o parque nesse sentido, e que tenhamos disponibilidade para receber esse tipo de visitantes, tendo pessoas [técnicos] para trabalhar assim» (Entrevista).* Urge, portanto, constituir-se um projeto que desenvolva atividades e iniciativas que fomentem esta diversidade e procura do PBG, por outros visitantes.

Naturalmente, o contexto tem de orientar as suas atividades no âmbito da EA/EDS, de modo a potenciar o desenvolvimento local, contemplando todas as idades bem como a todos os níveis de formalização educativa, e fomentando um processo contínuo. Contudo, percebe-

se que existem limitações do contexto que impedem essa continuidade como a questão da sazonalidade. Veja-se, relativamente à sazonalidade, que

«fomos adaptando as atividades, e [atualmente] trabalhamos mais a nível de animação na casa da floresta, trabalhamos muito em regimes em fim de semana, e aproveitamos as pausas letivas e outras épocas - porque a sazonalidade é muito grande, sempre foi, e cada vez parece ser maior, pois antes ainda havia muitas visitas de estudo no inverno, até porque nós oferecíamos o autocarro para as escolas de Gaia e eles vinham cá fazer visitas, e neste momento não podemos fazer isso porque o nosso autocarro já não pode circular com crianças e isso também limita um bocadinho a atividade do que podemos fazer durante o inverno» (Entrevista).

Efetivamente, justifica-se a necessidade da construção de um projeto educativo que promova o desenvolvimento local e sustentável, de modo a responder às lacunas e limitações, que foram sendo referidas anteriormente, potenciando o contexto para a educação mais abrangente de toda uma comunidade, na perspetiva de mudança de atitudes, que promovam a preservação da natureza, a sustentabilidade e o desenvolvimento das sociedades, para uma melhor qualidade de vida aliada à conservação do meio ambiente. Como esclarece Correia (2008:8)

«Para combater estes problemas a comunidade deve participar ativa e democraticamente, para a preparação e construção da mudança social. Para isso, é urgente construir como é consabido, uma relação entre a educação, cultura e comunidade. Isto pressupõe, a obrigatória superação das barreiras constritas da educação formal nas suas relações com o exterior, a reconversão das instituições educativas em centros de educação permanente, e o delineamento de objetivos e atividades comuns aos serviços educativos, culturais e comunitários».

Portanto, tornar-se pertinente valorizar o PBG como um promotor do desenvolvimento, através da construção de um projeto educativo que relacione e justifique a diversidade de atividades de educação ambiental disponibilizadas pelo PBG, mas sobretudo que construa um sentido de ação e projete a promoção de um desenvolvimento local e sustentável, assente numa ação educativa à luz das preocupações da EDS e da Ecopedagogia.

5.2 Construindo um Projeto Educativo no Contexto

Um projeto educativo/pedagógico no contexto de estágio, tendo em consideração os objetivos e finalidades que o PBG visa promover, deveria construir-se, sobretudo, como um

projeto educativo local, assente numa animação sócio-cultural e comunitária, que valorizasse a educação ambiental, a educação para a sustentabilidade e para o desenvolvimento local.

Assim segue-se uma reflexão sobre conceitos e questões a incluir, no que poderia ser um possível projeto educativo a ser construído, implementado e desenvolvido pelo PBG.

Considerando-se o contexto como um centro permanente de Educação Ambiental, importa, pois, compreender a sua definição relativamente a este conceito, no âmbito do seu projeto pedagógico - *«A educação ambiental é um processo de cativação e envolvimento do cidadão na resolução dos problemas ambientais que afligem a Humanidade. Uma boa maneira de começar esse processo é pela demonstração das contradições da grande cidade, e do que isso significa para cada um de nós em termos de qualidade de vida. E é por isso que o Parque Biológico existe e desenvolve o seu projeto pedagógico» (Projeto Pedagógico do PBG).*

Consequentemente, a construção do projeto pedagógico do Parque Biológico de Gaia deve

«possibilitar uma compreensão adequada do património natural e cultural preservado nos seus 35 hectares de área, incluindo todos os seus componentes flora, fauna, clima, arquitetura rural, usos e costumes, hidrografia, e outros. Ao evidenciar o contraste entre a paisagem agro-florestal, que se preserva no Parque, e a envolvente urbana apela-se para a importância da conservação das espécies nos seus habitats naturais e demonstra-se como conciliar conservação com educação» (Projeto Pedagógico do PBG).

Efetivamente, trata-se de um projeto que promova o estabelecimento de uma área de formação e educação para todos os cidadãos, de modo a ser-se eficaz na urgente mudança de atitudes e comportamentos; surgindo, portanto,

«a Educação Ambiental como um processo de aprendizagem permanente que procura incrementar a informação e o conhecimento público sobre os problemas ambientais, promovendo, simultaneamente, o sentido crítico das populações e a sua capacidade para intervir nas decisões que, de uma forma ou de outra, afetam o ambiente e as suas condições de vida. Este processo pretende-se, portanto, continuado e compreensivo, permitindo uma interpretação integrada do ambiente que incorpore o próprio lugar dos cidadãos no complexo sociedade-ambiente e as consequências das suas atividades no ecossistema» (Schmidt, Nave, Guerra, 2010: 56).

Deste modo, a EA surge como um processo destinado a fazer com que os cidadãos ganhem consciência do ambiente e adquiram conhecimentos, competências, valores, experiência, motivação e o compromisso para participar e tomar decisões bem informadas e

responsáveis sobre as suas ações relativamente ao ambiente – promovendo-se uma cidadania consciente do meio biofísico que suporta a vida e a humanidade e dos seus problemas, de como ajudar a solucioná-los ou servir de motivação para contribuir para a sua solução (Schmidt, Nave, Guerra, 2010: 56). Pois

«no Parque Biológico, mais importante do que aprender o nome das árvores ou das aves, é perceber o contraste, largar a estrada e entrar nos caminhos, deixar para trás o barulho dos carros e ouvir os pássaros e o marulhar do rio Febras e, após uma hora ou hora e meia de mergulho no mundo que estamos a perder, regressar de chofre à confusão de uma movimentada cidade. Assim se abrem os olhos e os espíritos para a necessidade de planejar o território, de manter amplos espaços verdes nas cidades, de proteger os rios, a fauna, a flora, a construção tradicional, todo um conjunto de valores referenciais da nossa civilização» (Projeto Pedagógico do PBG).

Pretende-se sobretudo desenvolver uma

«comunidade sustentável que viva em harmonia com o seu meio ambiente, não causando danos a outras comunidades, nem para a comunidade de hoje, e nem para a de amanhã. E isso não pode constituir-se apenas num compromisso ecológico, mas ético-político, alimentado por uma pedagogia, isto é, por uma ciência da educação e uma prática social definida. Nesse sentido, a ecopedagogia, inserida nesse movimento sócio-histórico, formando cidadãos capazes de escolherem os indicadores de qualidade do seu futuro, se constitui numa pedagogia inteiramente nova e intensamente democrática» (Gadotti, 1999:121).

Evidentemente compreende-se que a principal finalidade da ecopedagogia assenta no reeducar o olhar das pessoas, através da edificação de uma atitude de ecoformação – que possibilite recuperar a consciência das experiências cotidianas de cada indivíduo. Esta ecopedagogia objetiva-se pela construção de uma cultura de sustentabilidade, ou seja, pressupõe uma biocultura – uma cultura de vida que concilie as relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza – pois é necessário consciencializar os cidadãos que a sua relação com o mundo não deve ser apenas uma relação de uso. Assim compreende-se o contexto como um exemplo, para se refletir no conceito de sustentabilidade, pelo

«facto de nós estarmos a tentar mostrar um modelo que é sustentável, portanto este modelo é sustentável porque nós conseguimos ter pessoas, conseguimos ter animais recuperados, irrecuperáveis, animais selvagens, alguns em cativeiro, semicativeiro (...) - mostrar animais ao mesmo tempo que conservamos a natureza. É o modelo mais sustentável do que ter um parque só de recreio. E aqui, nós próprios, nas exposições e nas temáticas que vamos debatendo, também, vamos alertando para a necessidade de se estar atento e não usar aquilo que não é necessário, para que, de alguma forma, possamos tornar isso ainda mais sustentável e a nossa pegada ser

menor (...), portanto tentamos dentro do que é o parque biológico e das suas valências promover a sustentabilidade e ensinar o que é a sustentabilidade e como se deve atuar» (Entrevista).

Complexificando, pretende-se ser um exemplo, e educar para esta mudança de mentalidades, promovida pela ecopedagogia, que deve acontecer em relação à qualidade de vida e ao meio ambiente, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com nós mesmos, com os outros e com a natureza; e portanto, dirigida a todos os cidadãos do planeta.

Naturalmente, o projeto educativo para o contexto deve ser concebido, primordialmente, como um processo de mudança estrutural que procura a sustentabilidade de melhores condições de vida a partir de uma ação concreta e eficaz das pessoas a nível local e, posteriormente, a nível global. Estas características são reveladoras de uma conceção de desenvolvimento enquanto processo coletivo de aprendizagem em que todos os atores estão envolvidos. Ou seja, a construção de um projeto educativo que promova uma cultura de desenvolvimento, em que «o desenvolvimento local é, antes de mais, uma vontade comum de melhorar o quotidiano (...) feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro» (Canário, 1999:65). No entanto, como destaca Canário (1999), esta conceção de desenvolvimento remete para outros dois conceitos fundamentais: participação e endogeneidade. Assim, a participação dos atores locais e sua implicação em «processos de resolução de problemas localmente sentidos como pertinentes» constitui-se numa «aprendizagem coletiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações (visão do mundo) e de comportamentos (modo de agir no mundo) quer a nível individual quer ao nível coletivo» (Canário, 1999:64). Considera-se assim, que este desenvolvimento local e comunitário assenta numa abordagem participada, em que os intervenientes devem conseguir construir um conhecimento sobre o que são, e o que querem ser, enquanto comunidade, mas também sobre si próprios, individualmente.

Efetivamente, a construção deste projeto educativo para um desenvolvimento local e sustentável, tem de contemplar, tal como qualquer projeto educativo, as diferentes fases de: diagnóstico, planificação das atividades, estabelecimento de parcerias, implementação das atividades e avaliação. Sendo a avaliação um momento-chave, na medida, em que é a partir de uma ação reflexiva que se faz o ponto da situação e se inserem mudanças com vista à transformação e readaptação do projeto, que potencie a consciencialização e ação dos

cidadãos com vista à promoção de um mundo melhor. No âmbito deste projeto educativo deverá elaborar-se um documento que se edifique como um instrumento de planeamento educativo, de médio prazo, e onde constam os princípios de intervenção, a caracterização do contexto, as prioridades e estratégias de intervenção, as finalidades do projeto, os recursos a utilizar, tal como os dispositivos organizativos e formas de avaliar – constituindo-se um guião de ação para todos os protagonistas, profissionais e membros da comunidade. Não esquecendo que «fazer um projeto é optar por algumas prioridades em detrimento de outras. Sem escolha não há projeto. As metas têm que ser realizáveis» (Canário, 1999: 13).

Concomitantemente, o projeto educativo avança a construção do «bem comum local», particularmente através de negociações e de consensos entre as partes envolvidas, contribuindo para «descompartimentar as instituições locais, estabelecer pontes entre elas, pôr em contacto todos aqueles a quem os projetos educativos dizem respeito» (Canário, 1999: 5). Mais uma vez realça-se a importância do estabelecimento de parcerias locais, pertinentes para o desenvolvimento de um projeto educativo contínuo e integrador. Sendo o consenso local um elemento crucial no desenvolvimento local, pois as «comunidades estão invariavelmente divididas por conflitos que atravessam gerações» (Melo, 2002: 445), sendo através de consenso, de soluções que satisfaçam todas as partes, que se torna possível desenvolver a comunidade, fortalecendo e valorizando os laços que a caracterizam e a particularizam, de forma a trabalhar conjuntamente para a melhoria e a potencialização dos seus recursos; e deste modo, a comunidade não assume um papel de mero recetor mas de agente de desenvolvimento.

É desta colaboração entre o contexto, os cidadãos e a comunidade, que se consegue a promoção de uma educação que vise a mudança e o desenvolvimento sustentável, que segundo Paulo Freire se consegue «ao refazerem um mundo que não fizeram, estão fazendo o seu próprio mundo, e neste fazer e refazer, refazem-se a si próprios» (Freire in Melo, 2002: 464), portanto, ao revitalizar a sua cultura, o seu local, estão a refazer-se a si próprios, construindo novos sentidos para si mesmos.

«O desenvolvimento das pessoas, enquanto tal, e dos territórios, enquanto “continentes” de formações humanas, faz sentido se for sustentável e sustentado, e consiste num processo endógeno, mas não fechado, que os intervenientes são capazes de desencadear e protagonizar, a maior parte do tempo em colaboração grupal, com vista à melhoria da qualidade de vida em geral. Esse processo pessoal, orientado de dentro para fora, desenvolve-se especialmente a partir da dimensão social da vida humana, pelo que o enfoque não é posto no indivíduo isolado, mas nos indivíduos

ativos em interações sociais, no cumprimento da sua existência social» (Lima,2003:137).

O projeto educativo, portanto, terá como objetivo: permitir uma maior articulação, envolvimento e responsabilização da comunidade, na promoção do bem-estar social e na melhoria da qualidade de vida da comunidade, capacitando-a para que esta possa futuramente conseguir voar por si, sustentar o seu próprio desenvolvimento e práticas locais, desta forma, o desenvolvimento local potencia a liberdade da comunidade, a liberdade a autonomia do local, através do «reavivar o tecido social e económico das comunidades locais» (Melo, 2002: 469), transformando o conflito num elemento de criatividade e de oportunidade.

É pois através da vertente de animação sociocultural, enquanto elemento fundamental e estruturante de processos de mudança social, que se visa uma promoção de dinâmicas locais para o desenvolvimento sustentável. Este papel estruturante da animação na criação de uma “cultura de desenvolvimento” constitui o ponto de partida para que, de maneira gradual,

«o processo de desenvolvimento local possa ganhar a dimensão de um projeto coletivo, assumido pelos atores locais e auto-sustentado: “Com efeito, só será possível falar de um processo de desenvolvimento se a dinâmica assim gerada tiver criado, ou reforçado, vários projetos locais, relativamente independentes uns dos outros, mas todos eles associados ao mesmo processo de animação social e cultural”. Só este tipo de movimento permite “multiplicar contactos criativos, ao fazer circular a informação mais rapidamente, ao organizar debates e aprofundar conhecimentos, ao encorajar iniciativas e revelar a necessidade de se criarem estruturas e de se adquirirem novos saberes” (Melo,1991:152). Entendido o animador, essencialmente, como um intermediário e agente de comunicação nos grupos humanos e entre os grupos humanos, a sua ação, suscitando e orientando iniciativas, promovendo a otimização de recursos (nomeadamente endógenos), favorecendo a participação individual, organizando a vida dos grupos, favorecendo a autonomia dos indivíduos e dos coletivos, criando condições favoráveis à comunicação entre pessoas, grupos e instituições, a sua figura sobrepõe-se, ou coincide, com a figura do agente de desenvolvimento local, cujo perfil profissional deverão coexistir de forma harmónica “as componentes de informação, de especialização técnica e de animação/mediação” (Nóvoa,1991:46)» (Canário,1999:78,79).

Se educação no contexto, atualmente, já acontece pelo desenvolvimento de ações e atividades que visam uma animação sócio-cultural, esta será a metodologia interventiva privilegiada e adequada à construção de um projeto educativo deste tipo. Já que a animação

se constitui como um processo de “pilotagem pedagógica” das dinâmicas de desenvolvimento, articulando-se e reforçando o processo de educação/formação do contexto, pois concebe uma relação entre a educação e os processos de desenvolvimento sustentável: numa lógica de educação para o desenvolvimento, no sentido que a ação potencia, mais ou menos, efeitos educativos reconhecidos como significativos pelos sujeitos.

A participação ativa na comunidade pode constituir-se como momentos e experiências enriquecedoras do ponto de vista educativo e formativo e, portanto, a educação não-formal é uma componente que deve ser considerada. Assim, «uma das estratégias a que a educação não-formal recorre para implementar processos de intervenção social e comunitária conducente com o processo de democracia cultural (...), é a animação sócio-cultural, mas na vertente comunitária, uma vez que esta permite, organização e envolvimento comunitário, cooperação, diálogo e negociação, como forma de, através do *empowerment*, levar os indivíduos a serem sujeitos agentes de mudança» (Correia, 2008: 3 e 4). Ou seja, seres implicados no seu próprio crescimento e no desenvolvimento do local onde se movem, constituindo-se assim, cidadãos responsáveis, conscientes, críticos e participativos. Deste modo a «animação comunitária, enquanto metodologia participativa será um meio de prevenir problemas e comportamentos desviantes e atenuar as desigualdades sociais, pela aprendizagem constante, partindo do meio envolvente e da valorização dos recursos e competências de cada comunidade» (Correia, 2008: 4). Logo, a animação comunitária torna-se uma metodologia que visa apoiar os indivíduos, bem como promover uma melhor qualidade de vida. Para além de que «as pessoas deixam de ser objetos passivos e passando à condição de agentes ativos de ação, construção e transformação da sua comunidade, em interação constante com tudo e com todos, daí a importância do *empowerment* comunitário» sendo que «esta é considerada uma das características fundamentais da animação sócio-cultural, que a distingue dos modelos tradicionais de intervenção» (Correia, 2008: 9), fundamentando-se num «processo com sentido prospetivo com vista à construção do projeto individual e comunitário, contínuo e a longo prazo (compreensão do passado, trabalhar o presente para construir o futuro)» (Correia, 2008: 10).

Assim a animação sócio-cultural e comunitária assenta sobretudo numa educação não-formal e na conceção de momentos e experiências educativas informais, visando-se uma participação cívica, mas através da capacitação dos membros dos grupos que constituem a comunidade, pois para se solucionar os seus problemas é essencial conhecer, interpretar, compreender e transformar a sua realidade. Portanto, «a intervenção com, para, desde, na e

pela comunidade passa pela informação e sensibilização, iniciação grupal, motivação e tomada de consciência, socialização/coesão, educação e formação, reflexividade crítica e consolidação e estabilização dos grupos» (Correia,2008:14). Complexificando, refere-se assim a uma

«ação social, centrada numa comunidade, que tem como finalidade remover obstáculos e criar condições favoráveis à mudança social que identificamos com desenvolvimento, envolvendo a justiça social, os equilíbrios relacionais particulares e gerais e a melhoria da qualidade de vida, que é aqui, de forma simplificada, identificada com o equilíbrio entre o ser, o fazer e o fruir ao mais alto nível possível. Isto, em torno de questões relacionadas com a possibilidade da ação democrática, com as condições de construção de sujeitos democráticos, com tudo o que isso implica» (Lima,2003:133).

Quanto ao animador, este assume tarefas de organização, de gestão, visa o estabelecimento de relações inter-pessoais e grupais, a facilitação para o desenvolvimento e formação dos indivíduos, e a dinamização e criação de uma mudança. «Assim, não será difícil concordar com Larrazábal (2004) quando define um animador como devendo ser, também, um educador que fomenta a mudança, um agente social que atua com grupos e no coletivo, visando a partilha e ação conjunta e um relacionador que fomente a comunicação coletiva e partilhada que o distingue de outros profissionais» (Mendes,2010:79).

Concludentemente, esta é uma perspetiva educativa, que surge devido a uma

«necessidade premente de corrigir problemas e desigualdades, assim como apoiar os indivíduos/grupos/comunidades para a transformação social tendo em vista, sempre a melhoria da qualidade de vida e bem-estar, pela diminuição das injustiças da sociedade e consequentemente emancipação dos sujeitos, enquanto pessoas, cidadãos e profissionais. A animação sócio-cultural considera-se um instrumento a que a educação não formal recorre para atingir os seus objetivos, nomeadamente, desenvolver integralmente a pessoa e a comunidade; construir e reconstruir saberes, conhecimentos e competências, mas também valores sociais e éticos; criar espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, incumbindo a sua partilha de forma intergeracional; formar canais contínuos de informação, diálogo (educar para, pela e na cidadania); e harmonizar a educação formal com a educação não formal, pois, trata-se assim de saber fazer em permanência a articulação entre a experiência e o conhecimento, entre o prazer e a aprendizagem, entre a liberdade e a disciplina» (Correia,2008:5).

Deste modo, o projeto educativo deverá enquadrar-se enquanto exemplo de intervenção e animação comunitária, sendo capaz de envolver a comunidade, instituições

loais e as escolas, apreendendo a relevância da educação não-formal, como impulsionadora do desenvolvimento local e comunitário e, consequentemente, dos sujeitos/atores/intervenientes no projeto. Pois, como nos refere Correia (2008: 20), «a participação ativa e cívica é possível com a implementação de projetos de intervenção sócio-educativa, através da animação comunitária. Esta ferramenta é essencial porque se centra nas pessoas enquanto seres com história, capacidades, competências e potencialidades».

Capítulo VI: A Mediação e a Ética de uma profissionalidade em contexto

Neste capítulo, pretendo refletir sobre a profissionalidade vivenciada enquanto mediadora sócio-educativa e como educadora, no contexto de estágio, cuja conceção educativa se reafirma, sobretudo, por uma educação não-formal e informal, onde se pretende salientar a EA/EDS e a ecopedagogia, como metodologias centrais da ação educativa. Assim, segundo uma nova referência ética e com o objetivo de promoção de uma consciência planetária, pode-se considerar que o papel do profissional, no contexto, desenvolve-se num sentido de pensar num mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho educativo, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido. Segundo Paulo Freire (1997: 25) «ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (...) É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado». Podemos também pensar no sujeito da sua própria formação, curioso, autónomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado, mas, sobretudo, cidadão do mundo e solidário. «“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenómeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos” (Freire, 1997: 35)» (Gadotti, 1999: 122, 123).

Para refletir no papel do mediador sócio-educativo enquanto profissional no contexto é, antes de mais, essencial esclarecer o tipo de mediação que caracteriza a instituição de estágio.

No contexto do estágio, não existe uma perspetiva consolidada do que é a “mediação”, nem se estabelece uma figura formal e profissional de mediador, não existindo portanto uma mediação estruturada, refletida ou definida explicitamente, o que não implica que não exista mediação no PBG – existe uma mediação que se exerce informalmente, ou seja, uma mediação que não é assumida formalmente. Como afirma

«Caetano (2003) dentro de uma perspetiva que designa por construtivista, e que se enquadra numa abordagem da complexidade, apoiada em autores como Tricoire (2002), afasta-se de modelos que confundem a mediação com peritagem, e dos modelos que se regem por perspetivas tecnocráticas – os quais se pautam por normas, procedimentos e métodos muito rigorosos na persecução de objetivos e da sua concretização e avaliação de resultados, no qual o mediador é um terceiro que se mantém neutral, subscreve um entendimento do mediador como um ator e autor dos

processos nos quais se insere. Mais do que procurar respostas e resoluções de compromisso, o mediador “procurará favorecer a emergência de questões que facilitem o desenvolvimento da auto-reflexividade e auto-referenciação de todos e de cada um (nos quais se inclui)” (op. cit. p, 45)» (Almeida, 2009:50).

Assim neste contexto a mediação existente resulta numa mediação que visa uma relação entre os visitantes e o saber/conhecimento proporcionado pelo técnico que dialoga, informa, explica, esclarece, mostra os espaços educativos (exposições, espaços rurais e históricos, a flora e fauna, e outros locais do PBG) e estabelece a ponte entre os visitantes, o contexto e a experiência vivida – o que permite refletir e construir aprendizagens.

Portanto, o PBG, ainda que numa lógica informal e não explicitada, executa uma mediação pedagógica, pois é um espaço que permite a aprendizagem de todos os públicos, desde os mais novos aos mais maduros, possibilitando uma aprendizagem realizada em lógicas não-formais e informais. Pretende-se sobretudo conseguir a sensibilização de todo o público para a EA, recebendo e promovendo boas práticas ambientais junto dos estabelecimentos de ensino, comunidades, famílias, meios de comunicação social e outras organizações. Consequentemente, pretende que as competências e os conhecimentos sejam continuamente aprofundados, fazendo parte do processo de aprendizagem ao longo da vida.

Deste modo, importa pois refletir na conceção de mediação pedagógica e como é que esta se realiza neste contexto. A mediação pedagógica pode ser abordada segundo duas perspetivas importantes: a perspetiva epistemológica e a perspetiva ontológica. No que concerne à perspetiva epistemológica pode-se afirmar que a sua ação é centrada na relação entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido, isto é, é dada muita importância à relação sujeito-objeto e ao conhecimento implícito nessa relação. Ou seja, pode-se considerar o sujeito como os visitantes/público do PBG; sendo o objeto a EA e as suas problemáticas. Esta perspetiva reconhece que «quando o ensino e a aprendizagem são compreendidos a partir dela, o que importa é o conhecimento: o conhecimento do objeto pelo sujeito» (Almeida, Oliveira e Armoni, 2007: 77). Já no que diz respeito à perspetiva ontológica podemos referir que a mesma diz respeito a uma ação mais direcionada para o Ser e não tanto para o conhecimento, contrapondo com a perspetiva anterior. Tal é defendido pelos autores anteriormente citados quando referem que “um Ser, independentemente das suas características ou peculiaridades, não pode ser dividido, pois dessa forma perde a sua condição” (2001: 77).

Assim, a mediação pedagógica articula três entidades diferentes sendo elas o formador (técnico do PBG), o formando (visitante, seja criança, jovem ou adulto) e o saber enquanto

objeto de aprendizagem. Desta forma, é importante ter em conta que o saber do formador é um saber de teor mais mediato e o do formando é de um cariz mais imediato, isto é, o saber que o formando possui é mais baseado no seu quotidiano e das experiências por si vividas, enquanto o saber que o formador/técnico procura transmitir é centrado numa estrutura e tem uma base diferente, estabelecida como objetivo do PBG e que abarca a educação ambiental e todas as suas problemáticas.

Saliente-se, portanto que, esta mediação pedagógica media o saber mediato e o imediato permitindo assim a construção do conhecimento, porque o processo educativo é constituído de mediações, portanto, não pode haver educação sem que haja mediação.

Claramente que os técnicos do PBG procuram na sua ação de mediação, mediar e gerir os saberes que o público-alvo já possui e os saberes que a própria instituição procura transmitir; adaptando a sua forma de desenvolver todas as atividades, de forma, a ir de encontro ao que o público procura, possibilitando um acompanhamento do processo de assimilação da informação que vai sendo fornecida ao longo da visita. Por exemplo, no decorrer de uma visita, compreende-se que um visitante interessa-se pela flora existente no contexto, os técnicos tentam alertar para a diversidade de vegetação que se encontra, ajudam a diferenciar as espécies de plantas e as suas características, expõem curiosidades e direcionam a visita para os espaços onde se pode abordar mais este tema. Assim, o visitante aprende quando relaciona, por meio do confronto, as suas experiências quotidianas com os tópicos relativos ao conhecimento sistematizado pela instituição e que lhe são ensinados pelo técnico (conhecimento que modifica a sua vida quotidiana, mas não a suprime, ao contrário, a fortalece na medida em que permite que ela seja pensada). Quanto maior for esta articulação, maiores serão as possibilidades de mediação entre os dois pólos. (Vaz, 2011).

Naturalmente compreende-se este conceito de «sujeito aprendente (Dubar, 2000) – o qual evidencia, simultaneamente, um modelo de aprendizagem e um modelo identitário. Segundo Dubar (2000: 179), este modelo do ‘sujeito aprendente’ comporta duas componentes fundamentais – a “aprendizagem experiencial e a identidade subjetiva” – e opõe-se ao anterior modelo “da escolarização e das identidades coletivas” (Ibidem), cujo enfoque incidia no ensino, no papel do professor/formador e na transmissão do conhecimento. A experiência ganha uma relevância particular, deixando de ser ‘subalternizada’ (Gonçalves, 2001) ou ‘desperdiçada’ (Santos, 2000) e passando a constituir-se como meio e processo de aprendizagem ou, como refere Gonçalves (2001: 106), o “verdadeiro encontro com as coisas e com as pessoas como forma de ensaiar

permanentemente novas teorias”» (Silva, 2008: 7). Deste modo, a experiência e os interesses do público que visita o PBG, por vezes opõem-se às ideologias e perspetivas definidas pela instituição, e que valoriza aspetos e problemáticas que muitas vezes não suscitam curiosidade ou até mesmo compreensão pelas ações e práticas que existem no contexto. Por exemplo, quando os visitantes não compreendem que o PBG não é um zoológico, ou porque não existe um bar e espaço para relaxar a meio do percurso exterior do parque; ou porque durante a visita noturna não se pode andar com lanternas. Assim cabe ao técnico de educação ambiental, que realiza as diferentes atividades com o público, a promoção de uma mediação pedagógica, de modo a que compreendam as intenções da instituição e educando para a transformação destes indivíduos e para a sua conscientização do que é a educação ambiental, e as problemáticas da preservação e conservação da natureza. Logo, a noção de mediação no PBG, entre outras práticas de mediação, encontra um

«denominador comum: o serem fundamentalmente sociais e educativas. (...) Neste sentido, podemos também assumir a mediação como uma cultura de mudança social (Torremorell, 2008) que promove a compressividade entre os diferentes participantes no processo de mediação, defende a pluralidade, as diferentes versões sobre a realidade e fomenta a livre tomada de decisões e compromissos, contribuindo para a participação democrática» (Silva, 2008:9).

Consequentemente uma das características deste tipo de mediação pedagógica e formadora relaciona-se com a comunicação oral (aspeto valorizado nas interações entre os técnicos do PBG e o público) como um instrumento central desta relação – logo, este papel de mediador estabelece-se como um facilitador, «que não resolve os conflitos mas facilita a comunicação; não decide, promove a descoberta de alternativas; não ensina, potencia o encontro entre o aprendente e as suas atividades experienciais» (Silva, 2008:10). Consequentemente, também como lembra

«Correia (2004) o mediador sociopedagógico, para além de ter que ser “alguém que seja capaz de ligar heterogeneidades”, tem também de se situar numa perspetiva de (re)contextualização de mundos e fazer da heterogeneidade uma riqueza acrescida. Ao mesmo tempo tem de se afirmar como “um animador de dispositivos de mediação e não de alguém que faz a mediação em nome da relação social de cada um”, (ibidem), isto é, não é alguém que vai inibir os conflitos, mas sim potenciá-los como transformadores da própria instituição. É aqui que a questão da comunicação entra nas potencialidades que tem não de pôr a funcionar melhor as instituições, mas de as transformar, o que é completamente diferente» (Almeida, 2009:51 e 52).

Saliente-se que apesar destes técnicos não serem mediadores sócio-educativos na sua profissionalidade, podemos enquadrar o seu trabalho segundo o modelo romântico, antagónico ao do modelo profissional, cujo confronto manifesta-se pelo menos em três dimensões: a dos saberes do mediador, a dos procedimentos da mediação e a dos seus objetivos. Temos assim que, quanto aos saberes do mediador: o modelo romântico assenta na crença na capacidade individual de sujeitos que desempenham tarefas de mediação sem possuírem formação específica na área. Os mediadores tratar-se-iam, portanto, de indivíduos capazes de resolver as situações que se lhes apresentam exclusivamente pelo recurso às suas competências pessoais de relacionamento com os outros. No que se refere aos procedimentos da mediação: o modelo romântico não comporta nenhuma definição clara dos procedimentos da mediação. A mediação emerge aqui como um processo de fronteiras indefinidas e estruturação difusa. Neste quadro, ela aparece mais como uma função entre funções do que propriamente como um cargo. Por fim, naquilo que se refere aos objetivos da mediação: o modelo romântico tende a orientar-se para fins notáveis, como a emancipação dos sujeitos, a justiça social ou o desenvolvimento local (Neves, 2010:38 e 39). Assim mais do que serem mediadores profissionais, estes técnicos acabam por assumir – quer através de uma mediação pedagógica quer uma mediação de gestão de conflitos internos, ou seja, entre o próprio grupo de profissionais do departamento de educação ambiental e também com os restantes departamentos – uma

«função social relevante, de transformação dos contextos sociais e educativos, colocando-se ao serviço de um bem social que transcende lógicas e interesses individuais e institucionais. Os contextos e modos de intervenção revelam que a mediação socioeducativa é assumida, nas práticas dos mediadores respondentes, enquanto método de resolução e gestão alternativa de conflitos, meio de regulação social e de recomposição pacífica de relações humanas (Luison e Velastro, 2004) e configuradora de uma cultura de mudança social» (Torremorell, 2008:84).

Concluindo, a mediação pedagógica, mesmo que realizada informalmente, neste contexto de estágio, é sem dúvida, importante para a articulação do PBG e da educação ambiental, com o diverso público – quer pela geração, pela classe e diferença cultural, ou pelo grande ou pouco interesses pelas temáticas ambientais; com o saber e o desenvolvimento de um conhecimento que se espera que seja apreendido e consolidado, quer para a evolução da sociedade, quer pelo possível desenvolvimento sustentável. Portanto esta é uma «mediação sócio-educativa (...) de uma extrema importância e necessidade, na medida em que este visa facilitar as interações entre os/as jovens mediante um papel ativo

nas suas aprendizagens, como agentes de mudança, em termos individuais e sociais, através de uma postura intercultural que permitia aceitar e valorizar a diferença, e mostrar a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo multiculturais» (Machado, 2010: 50).

Em síntese, mesmo que essa mediação não seja uma mediação reconhecida e estruturada – como num modelo profissionalizante – e não exista uma figura do mediador, cujo papel é pré-concebido e determinado, não deixa de ser interessante compreender que onde existe educação – como neste contexto pela promoção de uma educação ambiental e cujos objetivos educacionais são valorizados e prioritários – também existe mediação. Pois

«na ótica de alguns estudiosos deste campo de saber, a mediação em educação, é um termo questionável, tão questionável que é possível dizer que educar e mediar são sinónimos (Caetano, 2003). Mediar e educar, enquanto funções, atos e finalidades podem ser entendidos como a mesma coisa. Ou seja, “educar é sempre uma forma de mediar” (op. cit. p, 42) entre o saber instituído e o saber experimental, entre a escola e os alunos, entre a escola e a família, entre a escola e a comunidade, etc. O educador, o professor, o formador, é um terceiro que dentro da situação, constitui-se como um desafio, se entendermos a educação / formação como “um desafio que estimula a procura dos sentidos” (ibidem)» (Almeida, 2009:48).

Clarificando, a mediação – seja ela profissionalizante ou não – deve de ser realizada numa abordagem transformacional – que tem como objetivos a compreensão de si mesmo, de cada uma das partes, e da situação em determinada etapa do processo. Fomentar as compreensões construtivas de si mesmo, do outro e da situação, criando posições de dignidade, respeito e autonomia para todas as partes envolvidas na situação. E ainda tem-se em consideração de forma realista os recursos e as limitações de pessoas e circunstâncias materiais, ao mesmo tempo que enfatizam o potencial de reações criativas e de mudança positiva. Portanto, sempre que se conseguir utilizar a mediação segundo esta abordagem transformacional está-se a permitir e a promover a descoberta de informações e das perspetivas de todos os envolvidos, estabelecendo-se novas conexões e formas de compreensão que poderão ajudar num consenso para a resolução do conflito ou da situação educativa.

Efetivamente, a mediação neste sentido «não pode ser entendida como a mera capacidade de construir (...) entendimento entre duas partes, mas sim como uma capacidade mais ampla de mobilização de “vários métodos de trabalho, de experiências, vários “*know-how*, em prol de um objetivo comum”» (Almeida, 2009:70). Sendo portanto uma conceção de mediação sócio-educativa como o «entendimento construído entre vários departamentos,

pessoas e instituições em prol de um objetivo, de uma atividade, de uma ideia, ou de um projeto em comum» (ibidem).

Por outro lado, existem papéis de mediação que não são contemplados pelas atuais práticas de mediação realizadas pelos atores em contexto. Refiro-me, sobretudo, à gestão e mediação das relações que existem entre os vários departamentos do PBG, entre o PBG e os outros equipamentos pertencentes à empresa “PBG e Águas de Gaia, E.M.”, a relação com a Câmara de Gaia, as relações com diversos grupos e associações locais, com as escolas, entre outros. Assim, saliente-se que, futuramente, neste contexto seria pertinente desenvolver, uma mediação institucional contemplando a comunidade local e diversos parceiros, que integrassem um projeto educativo do PBG para o desenvolvimento local e sustentável.

Segundo este olhar, o projeto educativo enquanto dispositivo de construção de relações diversas e como promotor de sinergias, contempla uma ação de mediação que pode constituir-se no modo como o profissional das Ciências da Educação contribuiria e se afirmaria perante o trabalho de outros profissionais, numa perspetiva profissionalizante da figura do mediador.

Se ao longo do percurso de estágio, assumi, em alguns momentos, uma função de educadora, termino com um breve apontamento, acerca dos desafios éticos que se impõem aos profissionais da educação, incluindo os educadores/técnicos da própria instituição; tal como quais os valores e atitudes construídos e deixados transparecer enquanto profissional, na realização das várias atividades educativas e no tipo de relações que se estabeleceram com os sujeitos que as frequentaram.

Assim, os desafios éticos que se colocam, a todo o momento, aos diversos profissionais da educação relacionam-se com a emergência de uma sociedade contemporânea mais complexa e plural, sendo que os espaços educativos, por se constituírem integrados no mundo social, são também permeados por essa pluralidade – que evidencia diferentes visões de mundo, diferentes valores, crenças, hábitos e formas de conduta – o que nos faz continuamente (re)pensar na educação, nos projetos educativos e na formação, e como transformar todas as ocasiões em momentos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social do outro.

Portanto, quando pensamos em educação e em como seremos bons profissionais, devemos compreender que este trabalho implica assumir uma determinada posição moral e ética – «no trabalho com a ética, «ensinar» não significa ditar o certo e o errado, o justo e o

injusto, o bem e o mal, e «aprender» não quer dizer desistir ou sucumbir frente a uma realidade hostil, pôr em diálogo esses dois momentos parece-me muito significativo, pois permite ao educador adotar uma postura crítica – necessária à compreensão e à intervenção sobre o vivido – sem deixar-se levar pelo otimismo ingênuo de que tudo pode resolver ou pelo pessimismo cego de que nada pode mudar» (Oliveira et all, 2011:140).

Refletindo nestes conceitos e perspetivas, enquanto profissional das Ciências da Educação, enquadro-me profissionalmente para privilegiar e valorizar o papel de

«sustentar uma arte da relação que emerge da responsabilidade para com o outro, que lhe permite ser herdeiro de uma tradição, de uma cultura e de um património, no sentido de herança dos valores da história e da cultura. A responsabilidade do herdeiro como uma relação que oscila entre a fidelidade e a infidelidade. A memória e a tradição são, como sabemos, condições necessárias às práticas de conhecimento e de reconhecimento humano» (Baptista, 2005:253).

Concluindo, é necessário compreender que o «homem é tanto mais livre quanto mais alargada for a consciência dos seus possíveis e quanto maior for a consciência em relação ao carácter moral das suas escolhas» (Baptista, 2005:253), e portanto qualquer projeto educativo deve capacitar para a autonomia e o sentido crítico de todos os indivíduos, deixando que estes construam a sua própria conduta ética-moral e o conhecimento do mundo que os rodeia. «Aprender a viver com os outros, a conviver, implica em fazer partilha do diálogo e da ajuda mútua, sinais quotidianos de uma cidadania ativa. A consciência de que o convívio é gerador de sentimentos, de afetos, de ideais, de memórias, de desejos e de valores. Coloca a educação como tarefa específica do homem, ou seja, um dos grandes desafios da ética dos educadores» (Baptista, 2005:254).

**Uma experiência profissionalizante no Parque Biológico de Gaia:
construindo um projeto educativo sustentável**

Considerações Finais

O presente relatório, construído no âmbito do Mestrado de Ciências da Educação, e integrado no domínio de Desenvolvimento Local e Formação de Adultos, apresentou a minha experiência de estágio assumida como um importante momento de aprendizagem – que concilia quer um tempo e um espaço de profissionalidade, no contexto, quer um olhar crítico e edificado segundo o domínio de especialização e das Ciências da Educação.

Deste modo a experiência vivenciada, ao longo do estágio, foi, assim, objeto de reflexão e análise para a construção de uma profissionalidade num contexto particular, e que se assume como um processo de consciencialização da entrada no mundo do trabalho que, até então, era desconhecido. Esta presença no contexto permitiu descobrir uma complexidade profissional, tal como ultrapassar medos e receios característicos de um sujeito inexperiente, construindo através da prática e ação no local, uma aprendizagem que possibilitou o desenvolvimento de capacidades e competências do profissional informado, e que, também, torna-se relevante para a construção de uma perspetiva teórica e epistemológica que contribua para uma reflexão no âmbito das Ciências da Educação.

Saliente-se que é o tempo e a experiência de estágio que se afirmam como um momento e um espaço privilegiado para a colocação de questões e dúvidas; para a vivência de dilemas e conflitos; para a experimentação e do emprego dos saberes e competências adquiridos no desenvolvimento de uma prática; e para a construção de novas competências, que se formam pela exigência do trabalho construído em contexto. Assim, compreende-se que este relatório privilegie, não só a reflexão de um processo de profissionalização do mediador sócio-educativo e da formação, mas que também promova a construção de uma identidade e de uma ótica profissional pessoal.

Portanto, relativamente à construção teórica, neste relatório, pretendeu-se, sobretudo, refletir sobre o conceito de desenvolvimento, salientando-se, o desenvolvimento local e o desenvolvimento sustentável; justificando-se os conceitos de educação para o desenvolvimento sustentável que contempla os pressupostos de uma educação ambiental, tal como a construção de uma ecopedagogia e de uma cidadania planetária; e a globalização da ação educativa, para a compreensão das práticas em contexto. Por outro lado, além de esclarecer as funções e tarefas caraterizadoras do processo de estágio, e a explicitação das posições metodológicas de intervenção adotadas, considere relevante para a construção da

profissionalidade em Ciências da Educação, refletir sobre um aspeto marcante no tempo de estágio, que se remete para a construção de um projeto educativo para o desenvolvimento local e sustentável e para a consciencialização dos cidadãos, à luz de uma animação sócio-cultural e comunitária. No entanto, não poderia deixar de refletir sobre o papel da mediação no local de estágio, tal como deixar de evidenciar a importância da ética nas práticas do educador/mediador/animador, nos contextos educativos, e que também fundamentam a profissionalidade das Ciências da Educação. Enfatizando que «Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo» (Freire in Medina, 2008).

Concluindo, este relatório é o resultado de uma reflexão segundo um olhar crítico informado pelas Ciências da Educação sobre um tempo de estágio, que desejou, assim, problematizar e construir a relação entre a teoria e a prática. Efetivamente, apesar de toda a subjetividade intrínseca à prática, pretende-se que a teoria se constitua como legitimadora da prática, e a prática como informante da teoria, possibilitando assim a construção de contributos pertinentes para se pensar o conceito de educação e de intervenção segundo as Ciências da Educação.

Referências Bibliográficas

Almeida, Basílio Manuel Marques (2009). *Do(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação sócio-educativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. FPCEUP.

Almeida, João Ferreira & PINTO, José Madureira (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.

Amaro, Rogério Roque (2003). Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. In *Cadernos de Estudos Africanos* 4:pp.35-70. Lisboa

Baptista, Isabel (2005). *Questões e tarefas da ética contemporânea*. In Baptista (Aut.), *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*, pp 33-56.

Berger, Guy (2009). *A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional*. Educação, Sociedade & Culturas, nº28, 2009, 175-192.

Bilhim, João, (2004), *A Governação nas Autarquias Locais*, Sociedade Portuguesa de Inovação, Porto, Principia.

Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bonafé-Schmitt, Jean-Pierre (2009). *Mediação, Conciliação, Arbitragem: Técnicas ou um Novo Modelo de Regulação Social*, in Ana Maria Costa e Silva e Maria Alfredo Moreira (Orgs.) *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal Editores, 15-40.

Bonifácio, Evangelina (2012). *Imagem e desafios da profissão docente*. Retirado em Março 19, 2012 de http://www.ensino.eu/media/5500/Imagem_e_desafios_da_profissao_docente.pdf

Bourdieu, Pierre (2001). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 693-713.

Cabanas, José M^a Quintana (1991a). *La Educación Más Allá de la Escuela*, in *Iniciativas Sociales en Educación Informal*. Madrid: Ediciones Rialp, 15-61.

Canário, Maria Beatriz (1999). *Construir o projecto educativo local: relato de uma experiência*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional.

Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, Rui (2003). *A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política*. In R. Canário (org), *Formação e situações de trabalho*, pp.189-207. Porto: Porto Editora.

Caramelo, João & Costa, Alexandra (2012). *Desenvolvimento e Educação: polissemia de conceitos e complexidade de articulações*. Comunicação apresentada no Seminário Internacional “Ergologia, Trabalho e Desenvolvimentos”. FPCEUP.

Cascino, Fábio (1999) – *Educação Ambiental, Princípios, História, Formação de Professores*. São Paulo: Editora Senac, pp. 51-81.

Charlot, Bernard (2006). *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. In Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

Correia, Maria da Conceição Batista (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. In Pensar Enfermagem Vol. 13 N.º 2 2º Semestre de 2009.

Correia, Paula S. S. (2008). *A importância da animação comunitária como modelo e metodologia de intervenção social e comunitária no contexto da educação não formal*. Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana: A importância da animação comunitária. Vol. 3, n.1, Out. 2008/Abr. 2008.

Fernandes, João Paulo (2002). *A Política e o Ambiente – A dimensão do indivíduo. Sustentabilidade: O desafio de romper com os velhos paradigmas*. Instituto Piaget. Lisboa.

Freire, Paulo (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, Paulo 1997 *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (São Paulo: Paz e Terra).

Gadotti, Moacir (1993). *Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade*. Instituto Paulo Freire. Universidade de São Paulo.

Gadotti, Moacir (1999). *Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável*. Instituto Paulo Freire. Universidade de São Paulo.

Gadotti, Moacir (1999). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gómez & Freitas, et all (2007). *O local e o comunitário: duas opções globais*, in Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade. Porto, Profedições: pp.119-142.

Gómez, José António & Caride; Freitas, Orlando Manuel Pereira & Callejas, Germán Vargas (2007). *A educação como processo de desenvolvimento. Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade. Maia, Profedições: 159-215.

Gonçalves, António Bento & Costa, Francisco Silva (2004). *Educação ambiental e cidadania: Os desafios da escola de hoje*, in Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Ambiente.

Guerra, João & Schmidt, Luísa & Nave, Joaquim Gil (2008). *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. In IV Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa.

Gutiérrez, Francisco & Cruz, Prado (1999). *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. Guia da Escola Cidadã. Instituto Paulo Freire.

Harding, Sandra (2003). *Science and Other Cultures: Issues in Philosophies of Science and Technology*.

Kuhn (1977). *La Tension Essentielle*. Paris: Gallimard.

Lima, Rosa (2003). *Desenvolvimento levantado do chão...com os pés assentes na terra*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto, Universidade do Porto. Tese de Doutoramento: 133-145.

Lopes, Blandina (2003). *Intersubjectividade e Comunicabilidade em Educação, Hoje*, in Adalberto Carvalho (org.) *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Edições Afrontamento, 37-60.

Machado, Catarina Macedo (2010). *Entre a Casa da Juventude e a Escola: traços de um projeto de mediação sócio-educativa com jovens*. Mestrado em Ciências da Educação. FPCEUP.

Martins, Jorge (2009). *A Descentralização, a Construção Local da Educação e o Observatório da Cidade Educadora*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Bragança.

Medina, Teresa (2008). *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: uma mudança de paradigma*, in Experiências e Memórias de Trabalhadores do Porto. A Dimensão Educativa dos Movimentos de Trabalhadores e das Lutas Sociais, pp. 33-57. Tese de doutoramento. Porto: FPCEUP.

Medina, Teresa (2012). In *Gestão da Formação*. FPCEUP.

Neves, Tiago (2010). *Mediação: (D)os Contextos e (D)os actores*. In Correia, J. A. and A. M. C. Silva, Eds. (2010). Porto, CIIIE e Edições Afrontamento: 33-43.

Nóvoa, António, FINGER, Mathias (org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Nunes, Rosa Soares (2005). *Nada sobre Nós sem Nós – A centralidade da educação na obra de Boaventura Sousa Santos*. São Paulo. Cortez editora.

Oliveira, Dalila Alves (2008). *Os Municípios e o Desenvolvimento Social Local*. Dissertação de Mestrado. FEP, Porto, Portugal.

Oliveira & Almeida & Arnoni (2007). *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola.

Osorio, Agustín (1986). *Educación y Animación Sociocultural: Perspectivas Antropológicas y Bases Éticas*, in José M^a Quintana Cabanas (org.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea Ediciones, 49-72.

Osorio, Agustín (1991). *Desarrollo Comunitario y Educación*, in *Iniciativas Sociales en Educación Informal*. Madrid: Ediciones Rialp, 342-369.

Petitinga, Carolina Santos (s/d). *Desenvolvimento Local*. Retirado em Março 13. 2014 de <http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/DESENVOLVIMENTOLOCAL.pdf>

Ramazanoglu, C. & Holland, J. (2002), *Feminist Methodology: Challenges and Choices*, Sage, London.

Sacristán, J. Gimeno (2003). *Educar e Conviver na Cultura Global*. Porto: Edições ASA.

Schmidt, Luísa & Nave, Joaquim Gil & Guerra, João (2010). *Educação Ambiental: Balanço e perspectivas para uma agenda mais sustentável*. Imprensa de Ciências Sociais. Lisboa.

Silva, Ana Maria Costa (2008). *Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida*. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados.

Teixeira, Francisco (2003). *Educação Ambiental em Portugal*. LX: LPN, 30-77.

Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto, Porto Editora.

Trilla, Jaime (1985). *La Educación Fuera de la Escuela. Enseñanza a Distancia, por Correspondencia, por Ordenador, Radio, Vídeo y Otros Medios No Formales*. Barcelona: Editorial Planeta.

Vaz, Henrique (2011). In Seminário de iniciação à mediação e formação: parte II – Metodologia da Mediação Pedagógica. FPCEUP.

Outros documentos:

Estatutos da empresa municipal – Águas e Parque Biológico de Gaia, EEM. Retirado em Junho 20, 2013 de <http://www.parquebiologico.pt/>

Website institucional do Parque Biológico de Gaia. Retirado em Abril 20, 2014 de <http://www.parquebiologico.pt/>

Anexos

Guião de Entrevista à Eng^a Telma Cruz do PBG

Parque Biológico De Gaia (questões mais gerais sobre o PBG enquanto instituição)

1. Quais são os principais objetivos e preocupações do PBG?
2. O que na sua opinião seria necessário melhorar no PBG (instalações, recursos, conceitos)?
 - 2.1. Na sua opinião, quais são os pontos fortes do PBG? E os pontos fracos?

O PBG, o Município e as parcerias estabelecidas

3. Como surge o PBG no âmbito do desenvolvimento do Município de Gaia?
 - 3.1. O PBG colabora com a Câmara de Gaia, quer a nível do departamento de educação ou de ambiente?
 - 3.2. Existe alguma preocupação ou valorização do PBG relativamente ao público do concelho de Gaia?
4. O PBG tem estabelecidas parcerias? Com que parceiros? Qual os objetivos e projetos que se têm desenvolvido com estes?

O Departamento de Educação Ambiental

1. Como surge o Departamento da Educação Ambiental no PBG?
2. Qual as principais funções dos técnicos integrados neste departamento?
 - 2.1. São uma equipa com formações académicas muito diversas. De que modo isso influencia a dinamização do departamento de educação ambiental?
 - 2.2. Os técnicos do PBG costumam frequentar algum tipo de formação para se irem atualizando? De que tipo?
3. O PBG e o departamento de educação ambiental faz ou já fez algum tipo de avaliação (do trabalho realizado, dos projetos, das experiencias, das atividades, etc.)? Com que frequência? Quem faz/fez ou como é/foi feita essa avaliação?

O PBG e a Educação

1. Dado que coordena o departamento de educação ambiental, de forma vê o PBG enquanto estrutura/espço de educação ambiental, ou seja, qual é o objectivo educativo do PBG?
 - 1.1. Considera que os diferentes espaços criados no PBG (as paisagens, os espaços abertos e com circulação livre de animais, o biorama, os moinhos e quintas, o rio, etc.) adequam-se e diversificam as aprendizagens dos visitantes? De que forma estes espaços promovem a educação?
2. O PBG tem definido alguma pedagogia no âmbito do desenvolvimento das questões ambientais? Como é que o PBG pensa a educação ambiental - segundo uma educação da natureza ou para a natureza? (evidenciando-se a qualidade do ambiente, a mudança de comportamentos, a proteção e a conservação da natureza e a preservação de valores culturais de interesse histórico, artístico ou arquitectónico, com vista à melhoria das condições de vida?)
 - 2.1. De que modo o PBG visa uma educação de promoção da sustentabilidade e para o Desenvolvimento Local e Sustentável?

Atividades Educativas do PBG

1. Como foram e são construídas e pensadas as atividades que constam da agenda anual e do guia de atividades?
 - 1.1. Quem as define? Através de que meios? Como se relacionam umas com as outras?
 - 1.2. Existe um Projeto Educativo, do qual resultam as atividades? Se sim, quem o construiu e como?
 - 1.3. Por que razão existe uma elaboração tão pormenorizada de um programa de atividades de educação ambiental do PBG, sendo que estes não se realizam diariamente ou realizam-se atividades que não são as sugeridas?
 - 1.4. Como é a adesão aos diferentes ateliers/atividades propostas? Existindo uma grande diversidade de ateliers, porque é que só alguns são mais frequentados?

O PBG e a experiência com os diferentes públicos (escolas, adultos, associações, etc.)

1. Como pude observar e conversar com outros técnicos do PBG, nota-se que existe alguma dificuldade em atrair determinado público, e também pessoas mais próximas localmente do PBG? Isto deve-se a quê?
2. Como é a experiência do PBG com as escolas? E de grupos não-escolares? (interesse, dinamização das atividades, dificuldades, colaboração, etc.)
 - 2.1. O PBG já desenvolveu/desenvolve algum projeto de educação ambiental com alguma escola ou associação?
 - 2.2. As atividades/ateliers são maioritariamente dirigidas às escolas e infantários. Porquê?
 - 2.3. O PBG tem um levantamento de escolas, instituições, grupos e associações da zona metropolitana do Porto, a quem possa comunicar e dar a conhecer as propostas educativas dos PBG? Esse contacto e divulgação é realizado?
3. Na sua opinião de que forma o PBG pode contribuir para a formação de adultos?
4. Como se pode classificar o público que frequenta o PBG relativamente à classe sociocultural?
 - 4.1. Das minhas observações, evidenciou-se que as escolas que mais frequentam as atividades são de ensino-privado. Porquê?
 - 4.2. Sendo que todas as atividades e ateliers do PBG têm custos monetários, existe alguma forma de contornar essa situação, ou não poderia ser pensada uma parceria, de modo a permitir que escolas/grupos e associações com crianças e jovens de zonas mais desfavorecidas pudessem ser também educadas para as questões do ambiente?

Possibilidade e interesse da criação de um Projeto Educativo no PBG

1. Acha relevante a criação de um projeto educativo do PBG, que justificasse e/ou construísse a visão educativa e pedagógica do PBG, os projetos existentes e em desenvolvimento, quais as atividades e ateliers disponíveis e os seus objetivos e finalidades, tal como se identificasse os princípios educativos para os vários públicos, e o estabelecimento de parcerias, etc.?

Entrevista à Engenheira Telma Cruz, responsável pelo departamento de EA do PBG

O PBG como instituição

A História e Origem do PBG

«Portanto o PB começou por ser em 83, um parque municipal, ou seja, estava estabelecido em terrenos municipais e pertencia ao Município de Gaia, sendo financiado também pelo município. Depois a partir de 2000 com a lei das empresas - a possibilidade de se criarem empresas municipais - o parque biológico tornou-se uma empresa municipal e a partir daí passou a ter gestão autónoma, embora pertencendo sempre e sendo apoiado pelo Município de Gaia. E neste momento assim se mantém como uma empresa municipal, portanto há pessoas do conselho de administração que são escolhidas e no fundo que são nomeadas em função do que é estabelecido pela Câmara de Gaia e pela presidência, e a gestão vai sendo feita por esse conselho de administração».

«Quando o parque abriu a proposta foi do atual diretor, na altura trabalhava no NPEPVS – que era um núcleo para o estudo e proteção da vida selvagem - e no âmbito desse núcleo, ele fez a proposta à Câmara de Gaia de aqui nos terrenos da Quinta da Cunha, que é onde estariam estabelecidos os viveiros municipais. Mas como os viveiros não estavam ainda aqui pois é muito frio, e para os viveiros não era grande coisa estes terrenos, então a Câmara de Gaia optou por fazer os viveiros noutro local ficando estes terrenos desocupados. Assim como não estavam a ser utilizados, então, tendo esse conhecimento, o núcleo pela pessoa do Dr. Nuno Oliveira fizeram uma proposta à Câmara para uma instalação aqui do que seria um pequenino local para visitas de estudo, um parque biológico e não ecológico - porque na altura havia muita colagem ao partido ecologista dos verdes e de outros partidos ecologistas pela europa - que esse parque um mini-parque ficasse aberto para que as escolas de Gaia e outras do Porto pudessem fazer visitas já numa perspetiva de depois poder alargar, mas na altura era aproveitar o espaço».

«Pois exatamente porque havia aqui uma área que estava disponível, que na altura não era utilizada para nada e então vamos aproveitar... e a Câmara de Gaia aceitou a proposta. Depois apesar das diferentes pessoas que foram lá [Câmara de Gaia] passando, aqui manteve-se o Dr. Nuno Oliveira, e o projeto foi crescendo... Mas o objetivo foi sempre haver um espaço de preferência que fosse numa zona ainda urbana ou semi-urbana, uma zona próxima da cidade, para que as pessoas da cidade pudessem usufruir do campo, do contacto com a natureza e ao mesmo tempo que esse contacto fosse feito não de forma artificial, mas sim num espaço que ele próprio é natureza, portanto nós aqui temos a biodiversidade conservada e aproveitamos isso para mostrar o que cá temos - uma coisa vive da outra. O parque biológico na altura também começou assim, embora mais pequenino, e na altura também nunca se imaginaria que se ia chegar a este ponto, mas foi crescendo as pessoas também vão gostando do próprio modelo de parque, que é muito diferente dos parques zoológicos, e hoje em dia já se afirma como um modelo diferente, que as pessoas sabem que vêm cá não para ver animais exóticos, ou ver um jardim profissional, mas para conhecerem a vida selvagem no seu estado mais próximo do natural possível e também numa área próxima da cidade».

Objetivos e ideologia do PBG

«É portanto a educação ambiental e ao mesmo tempo a conservação da natureza e da biodiversidade, portanto é manter um espaço que é a área do parque, que é o Parque

Biológico de Gaia, mantê-lo aberto ao público, onde as pessoas possam realmente vir e estar junto da natureza, e verem como se conserva a natureza em meio urbano, e ao mesmo tempo nós fazemos educação pelo facto de termos um parque aberto com informação e com as atividades que vamos desenvolvendo, e o parque vive do público que recebe e também dos cuidados que temos diariamente para que ele possa manter-se em boas condições. Protegemos e divulgamos a natureza e educamos para a conservação da natureza e da biodiversidade».

«Nós temos de estar sempre a mudar, a fazer exposições novas, a ter novas temáticas, com animais novos, para quem vem mais que uma vez tenha sempre um fator de novidade. [Precisamos] Alargar a área do parque, melhorar ao nível do que são instalações de alguns animais ter outros, ao nível das exposições, e depois também diversificar públicos, eventualmente também alguns equipamentos, embora nós já tenhamos um conjunto bastante alargado de equipamentos no parque, podem é ser usados de uma forma mais transversal por outros públicos».

«Só aqui no parque biológico é que elas [entradas] são pagas»

«Mas o objetivo foi sempre haver um espaço de preferência que fosse numa zona ainda urbana ou semi-urbana, uma zona próxima da cidade, para que as pessoas da cidade pudessem usufruir do campo, do contacto com a natureza e ao mesmo tempo esse contacto fosse feito não de forma artificial, mas sim num espaço que ele próprio é natureza. Portanto nós aqui temos a biodiversidade conservada e aproveitamos isso para mostrar o que cá temos - uma coisa vive da outra; e o parque biológico também começou assim, embora mais pequenino, e na época também nunca se imaginaria que se ia chegar a este ponto. Mas foi crescendo as pessoas também vão gostando do próprio modelo de parque que é muito diferente dos parques zoológicos e hoje em dia já se afirma como um modelo diferente - as pessoas sabem que vêm cá não para ver animais exóticos, ou um jardim profissional, mas para conhecerem a vida selvagem no seu estado mais próximo do natural possível e também numa área próxima da cidade».

«O objetivo é mesmo esse é que as pessoas compreendam o que é a natureza e vejam se gostam de estar na natureza, se gostam de promover espaços destes vale a pena ou não, qual é a diferença entre termos um ambiente mais natural, ou termos espaços deste tipo... saberem as diferenças entre o que é animais de cá e animais de fora, e falarmos um pouco de biodiversidade local...».

«Nós mostramos o que há aqui e nisso damos exemplo, e ao mesmo tempo dizemos como é que se deve proceder ou como é que se deve estar e que se deve gostar e como é que se gosta, é trabalhar é estar junto é participar em determinadas coisas, é mexer».

«É assim a sustentabilidade, no fundo, deve-se ao facto de nós estarmos a tentar mostrar um modelo que é sustentável, portanto este modelo é sustentável porque nós conseguimos ter pessoas, conseguimos ter animais recuperados, irrecuperáveis, animais selvagens, alguns em cativeiro, semicativeiro, visitas, e conseguimos manter aqui um público que é agradável, mostrar animais ao mesmo tempo que conservamos a natureza. É o modelo mais sustentável do que ter um parque só de recreio. E aqui, nós próprios, nas exposições e nas temáticas que vamos debatendo também vamos alertando para a necessidade de se estar atento e não usar aquilo que não é necessário, para que, de alguma forma, possamos tornar isso ainda mais sustentável e a nossa pegada ser menor. Agora é um modelo dentro de uma coisa muito vasta que é a sustentabilidade global. Nós aproveitamos aquilo que nós temos para mostrar como é, sermos um exemplo, não vamos portanto falar de sustentabilidade em coisas que aqui no parque não existem. Aqui não temos propriamente uma floresta, mas podemos debater esse tema numa exposição, como exemplo temos o nosso bocadinho de floresta onde temos o

carvalhal e o mantemos, tentamos que ele esteja mantido mais natural possível e o mais rico possível, portanto tentamos dentro do que é o parque biológico e das suas valências promover a sustentabilidade e ensinar o que é a sustentabilidade e como se deve atuar... Aquilo que não temos aqui não vamos falar [por exemplo sobre o mar] se não temos mar... mas depois temos a parte litoral [outros espaços pertencentes ao PBG], então fazemos os percursos no litoral, no fundo é uma forma de o fazer, mas podíamos ainda alargar a outros, por exemplo a parte das energias e assim que não debatemos tanto mas que são temas que não nos são tão caros, e porque nos focamos em algo ou também depois nos perdemos».

O PBG e a articulação com outros espaços

«Depois há a empresa em si que terá outros objetivos porque faz gestão de outros parques, faz projetos de outros parques, tem por planos abrir outros parques em Gaia, não é? Portanto ah são objetivos mais gerais, mas estava-se a falar dos objetivos mais específicos daqui do que é o parque biológico em si e não tanto a empresa que engloba um conjunto de outros parques em Gaia».

«Esses parques têm sempre por objetivo aumentar a área verde em Gaia...»

«Não cada parque tem as suas especificidades, que têm a ver com aquilo que eles têm de melhor, ou seja, vai-se valorizar aquilo que é específico de cada um dos parques, são sempre áreas verdes que estão abertas ao público muitas delas, só aqui no parque biológico é que elas são pagas, nos outros são tudo de entradas livres, e depois dependendo do que é mais interessante ver naquele parque assim então é isso que é valorizado, e por isso é que temos parques para a arqueologia, parques para a parte do litoral, que fala mais sobre as plantas dunares ou sobre a erosão ou então sobre as aves litorais, e portanto são diferentes locais que as pessoas podem usar que estão próximos dos próprios cidadãos e que podem também ser visitados por outros, não é? E que valorizam o espaço em si e aquilo que lá é mais importante».

«Agora a nível de município o parque biológico faz a gestão de tudo que é espaços verdes, portanto a sua responsabilidade neste momento é não só cuidar do parque biológico mas dos outros parques como dos espaços verdes também, em gaia, como também dar opinião e fazer projetos de outros parques de outros jardins, portanto é mais global do que só a gestão do parque biológico».

O PBG e o Município de Gaia

Câmara de Gaia

«Na Câmara de Gaia há um departamento também de ambiente (...) que trabalha mais a questão dos recursos dos resíduos da água e do ruído, portanto como o parque biológico sempre se dedicou à conservação e à parte da biodiversidade, somos específicos nisso e nunca houve, portanto dentro da Câmara, articulação connosco porque são áreas muito diferentes e são temas que aqui no parque biológico - além de tentamos separar os resíduos, ter cuidado com a gestão da água e isso - não debatemos tanto esses temas».

«Se trabalhamos a água trabalhamos a biodiversidade ou na vida associada à água ou como o homem a usa, não tanto no aspeto de controlo da qualidade ou de como é que a água chega às pessoas, portanto fazemos de outra forma. A Câmara também faz articulação entre os resíduos e a educação associada... mas fazem sempre coisas diferentes, e sempre que precisam da nossa colaboração ou nós deles».

«Até porque pelo menos como era com o anterior presidente de Câmara [Luís Filipe Menezes] havia reuniões conjuntas em que informava o que se ia fazer, então, tentavam articular com alguns sectores. [Por exemplo] O parque biológico colabora com a ELA

[Estação Litoral da Aguda] ou com o CEAR [Centro de Educação Ambiental das Ribeiras de Gaia] e tentamos fazer atividades conjuntas, claro que cada um tem as suas especificidades, pois são equipamentos muito diferentes, mas não há competição, mas sim colaboração».

Formação

«Sempre fazem formação para professores aqui [PBG] e recebem às vezes aqui os professores que fazem os prolongamentos de horários, portanto estamos assim em articulação com eles [Câmara de Gaia]».

Turismo

«Temos articulação com o turismo porque o parque vive muito do turismo também, quer este parque quer os outros parques em Gaia, nomeadamente o Estuário do Douro e o CIPA [Centro Interpretativo do Património da Afurada] que estão ali na zona da ribeira e do Porto, não é uma zona muito visitada na ribeira de Gaia e com o turismo nós também temos muitas ações em comum. Eles também fazem a divulgação das nossas atividades nos postos de turismo, pelos hotéis, nos congressos que fazem também levam a nossa informação, e já temos ido a exposições conjuntas, portanto vai havendo essa comunicação».

Benefícios

«É assim nós vemos que temos preços especiais para as escolas de Gaia, porque o município de Gaia também está a financiar o parque biológico, mas as nossas atividades estão abertas a todos quando temos atividades de dias comemorativos... podemos dar preferência a algumas que sejam feitas e sejam participadas pelas escolas de Gaia mas também tentamos abrir as atividades a outros participantes, e claro temos preços especiais para as escolas e infantários de Gaia».

«É assim eles [escolas e associações economicamente desfavorecidas] nunca deixam de vir pelo facto de termos custos. Embora tentemos que todas as entradas sejam pagas, poderão ser pagas pelo valor mínimo – poderão ser apoiadas as visitas, as atividades, ou seja, eles podem pagar a entrada, há um custo mínimo associado que pode ser um euro, um euro e meio, dois euros; e nós podemos oferecer as atividades - temos esse cuidado, mas o contacto tem de ser feito e se não houver esse contacto [não é possível]».

Outras Parcerias Locais

«[Como parceiros] Temos as instituições de Avintes, acho que com a “Ilha Mágica”, e depois há com mais algumas, não sei exatamente quais são pois há um grande número de protocolos estabelecidos, e também há com pessoas que estão associadas a essas associações locais. [Por exemplo] há quem escreva livros e editam-nos com a colaboração do parque biológico, ou dinamizam artesanato no PBG, ou a colaboração com a própria Festa da Broa de Avintes, portanto tenta-se participar».

A Educação Ambiental no PBG

«Portanto, sempre houve educação ambiental aqui no parque biológico, sempre se tentaram fazer algumas atividades para que quem cá viesse fazer a visita pudesse ficar mais um bocadinho ou pudesse conhecer melhor a atividade do próprio parque. A partir do momento em que houve a possibilidade de ter mais técnicos a trabalhar aqui, também pudemos passar a ter um programa educativo regular mais alargado, e foi isso que aconteceu. Foi sempre preciso escolher atividades que fossem interessantes para os públicos mas que acima de tudo lhes dessem a conhecer a realidade do parque e que informassem, pois se não conseguíssemos educar pelo menos passássemos uma informação, porque em hora e meia

em alguns dos ateliers não é possível muito mais. Sendo que é realmente importante aqui no parque, [informar e educar] a nível da conservação da natureza - porque é que não temos animais exóticos, porque é que determinados animais não podem ser alimentados, porquê que as plantas que temos no parque são estas e não outras, as diferenças de vegetação, etc. - portanto trabalhar os temas que nos são caros aqui no parque, e permitir que as atividades que se façam sejam um complemento para uma visita ou até para trabalhos que tenham sido já feitos na escola e que aqui por terem o terreno, por terem a realidade, ganham outra forma, tornando-se reais e podem ser postos em prática - esse foi sempre o objetivo da educação ambiental. Claro que sabemos que a partir do momento em que também temos público ao fim de semana, pois estamos abertos os dias todos, não vamos ter só um programa educativo para escolas, portanto, vamos ter também para o público do fim de semana que sendo ele maioritariamente famílias com crianças pequenas, criamos algumas atividades diferentes e para os adultos temos os percursos construídos, e depois há as “Noites no Parque” para quem puder ficar mais tempo; e também porque temos hospedaria ou temos o observatório gastronómico; os dias comemorativos; as “Noites dos Pirilampos”, etc. Temos, ao longo do ano, um programa que vá mostrando o que é que de melhor o parque tem e que permite às pessoas, de acordo com as suas possibilidades e gostos, participarem neste tipo de ações, aqui no parque biológico e noutros parques [associados ao PBG]».

Origem e Evolução do Departamento de Educação Ambiental

«É assim quando nasceu em 83 trabalhavam aqui duas ou três pessoas e nenhuma era funcionária mesmo do parque a não ser os [funcionários] da Câmara. Entretanto depois quando em 2000 foi criada a empresa municipal é que começou a haver um verdadeiro núcleo de educação ambiental, até lá havia três técnicos, e um trabalhava mais com as plantas, o outro trabalharia com os públicos e fazia visitas guiadas às vezes, umas “Noites dos Pirilampos” de vez em quando, e toda a gente fazia tudo... Fazia-se um programa mas não era regular, mas a partir de 2000 com a entrada de novas pessoas, criou-se um programa regular, de acordo com as formações de quem cá estava na altura, e depois foi-se alargando à medida que também a equipa foi aumentando e também foi diversificando o público e as valências do parque, como a criação da casa da floresta e de novas exposições no parque, etc. Tudo isto fez com que o programa fosse sendo enriquecido, uma vez que tínhamos mais gente, mais técnicos e porque também tivemos uma fase nesta época de 2004/2005 em que realmente tínhamos muito público e as atividades eram muito pedidas».

«Neste momento as coisas já mudaram um bocadinho e portanto nós também fomos adaptando as atividades, e [atualmente] trabalhamos mais a nível de animação na casa da floresta, trabalhamos muito em regimes em fim de semana, e aproveitamos as pausas letivas e outras épocas - porque a sazonalidade é muito grande, sempre foi, e cada vez parece ser maior, pois antes ainda havia muitas visitas de estudo no inverno, até porque nós oferecíamos o autocarro para as escolas de Gaia e eles vinham cá fazer visitas, e neste momento não pudemos fazer isso porque o nosso autocarro já não pode circular com crianças e isso também limita um bocadinho a atividade do que podemos fazer durante o inverno».

Criação e evolução das atividades educativas

«Inicialmente havia as visitas guiadas e alimentação de animais, e acho que havia a broa [atividade de fazer broa] e havia os ninhos [atividade de construção de ninhos de madeira], depois todas as outras atividades foram nascendo da necessidade de associar aos currículos [escolares]. Numa primeira fase, fomos ver os currículos - o que é que eles debatiam - e fomos escolher dentro daquilo que podíamos fazer aqui no parque, aquilo que podia ser valorizado, e que fosse uma mais-valia para as escolas».

«É assim as atividades que temos no guia de atividades foi pensado para as escolas, nesse sentido que íamos de encontro com os currículos e aquilo que se faz no parque. Portanto, queríamos era que eles [comunidade escolar] pudessem conhecer aquilo que era o parque e fazer aqui o que era seguro para eles e para os próprios animais - no caso de trabalharem com animais ou com as plantas ou com a natureza do parque sem estragarem - e puderem passar cá mais algum tempo, conhecendo melhor o que cá existisse. Então fomos ver – com os animais o que é que se pode fazer? E escolhemos um conjunto de animais, [tal como definimos] as atividades da “Paparoca”, “Os Detetives”, etc. Depois – o que é que se pode fazer com plantas? Então vamos lá, escolham: os aromas, as plantas, paparoca, por aí fora... Há técnicos que o consigam fazer? Se sim, pomos no guia, não há não pomos. O que é que tu gostas de plantas? Gostas muito de plantas aromáticas. Ou então dá-mos um nome genérico [à atividade] e depois vamos adaptando e cada um [técnico] vai fazendo à sua maneira, é assim que funcionou».

«O objetivo é também fazerem aqui no parque, aquilo que não podem fazer em mais lado nenhum. Claro que há muitas coisas que aqui se podem fazer, mas já se fazem em muitos sítios porque também têm algumas características semelhantes às nossas, atualmente, felizmente há muitos espaços assim, aliás o parque também serviu de exemplo para a criação de outros parques no país e até no estrangeiro. [Por exemplo] Pequenas quintas pedagógicas que foram crescendo e que também fazem atividades semelhantes, mas que depois provavelmente privilegiam mais a parte doméstica do que a selvagem, e nós tentámos valorizar essa parte selvagem e aproveitar a natureza do parque, todos aqueles 3 km, e isso não há em mais lado nenhum, enquanto [atividades] com as cabrinhas e burros pode haver. Mas o facto de se poder vir e estar durante duas horas ou três horas num espaço destes, isso é que será mais único, depois aquilo que lhes vamos dar de complemento, poderá ou não ser tão típico do parque mas tentamos que seja. As outras atividades fomos tirando, [por exemplo] temos algumas reutilizações mas quase ninguém as pede, e também não as promovemos muito, porque preferimos outras atividades».

«Algumas [atividades que constam no plano anual do PBG] nunca são pedidas, é mais para termos uma sugestão, como a chuva às vezes assusta muito as pessoas, temos as atividades em sala que ajudam a ter pelo menos uma alternativa. Também já tivemos ateliês de culinária e deixamos de ter, porque isso, eles [estudantes] fazem na escola, e também não temos oportunidade de fazer com alimentos aqui do parque, porque se eles comerem e lhes fizer mal, não temos forma de manter a qualidade alimentar daquilo que lhes foi dado, então tentámos fugir a isso e vamos para aquilo que é específico».

O Projecto Educativo do PBG

«Na altura fiz um [projeto pedagógico], mas não peguei muito nisso pois foi necessário sobretudo para a realização dos campos de férias, em que se tinha de ter um projeto educativo para os campos de férias, mas no fundo é para se justificar o que se está a fazer».

«O projeto educativo foi pensado para: nós queremos chegar a isto, queremos promover isto, queremos divulgar isto, então vamos ver como é que o vamos fazer, e vamos criar um leque de atividades».

«Eu [Eng^a Telma] fiz esse projeto [pedagógico] em 2006 e depois foi sendo adaptado. Mas mais do que está escrito o que é que é, porque sabemos que aquilo é um modelo do que se vai lá colocar - como que espaços é que temos disponíveis, que pessoas é que temos, o que é que vamos fazer - foi pensar num programa que fosse regular e que fosse de encontro às necessidades de quem nos visita e que promovesse aquilo que para nós é importante. Depois de chegarmos a esses consensos, sabemos que num ano temos mais atividades, noutra temos menos, se deixamos de ter salas disponíveis temos de nos adaptar, se temos mais salas

podemos diversificar mais, se temos mais exposições temos mais temas, temos mais pessoas, mas agora está mais ou menos estabilizado. Posteriormente também chegamos a uma conclusão: se mudarmos muito, a partir de que começou a haver mais oferta fora, as atividades repetem-se e toda a gente [outras instituições semelhantes] anda a fazer mais ou menos a mesma coisa. Assim o que podemos fazer é em modos diferentes, em sítios diferentes, mas vamo-nos adaptando, e nós aqui temos uma facilidade muito grande porque realmente temos muitos recursos, quer de pessoas, quer do espaço em si, quer salas, etc., e que nos permitem fazer qualquer coisa, temos muitas facilidades - não temos de nos cingir só aquilo e se for aquilo não se pode fazer mais nada, e fazer sempre a mesma coisa - podemos adaptar muito e isso também é muito bom, mas a base [do projeto pedagógico] está lá, depois vai-se mudando».

«É assim o parque biológico nasceu para isto [educação], e portanto já somos isto, a partir disto chamar projeto educativo de educação ambiental, ou “não sei o quê”...».

A Avaliação no PBG

«Nós temos um inquérito de avaliação das atividades que funcionam sobretudo para as “Noites no Parque”, porque são grupos que passam cá mais que um dia. Também fazemos para as visitas guiadas mas é um inquérito básico, que no fundo serve para sabermos se gostaram se não gostaram, de onde é que vieram como é que tiveram conhecimento do parque. As pessoas não gostam muito de preencher, mas nós tentamos pelo menos [que o façam], mas é sempre feita uma avaliação [oral] de perguntar como é que correu, o que é que correu melhor, o que correu pior. [Gostamos de saber] porque acho que aqui toda a gente “veste a camisola” do parque, mesmo quem chegou de novo, passado pouco tempo já começa nessa perspetiva, e não querem de maneira nenhuma ficar mal nem dar má imagem do parque, e então tudo que é fins de semana e porque são festas de aniversário, e se fazem coisas muito diferentes em cada festa, faz-se um pequenino relatório do que correu bem e do que correu mal para se melhorar. O objetivo é sempre melhorar, se as pessoas quiserem podem preencher um pequeno inquérito que está disponível no site [do PBG] e que estão disponíveis na casa da floresta; não obrigamos [ao preenchimento] porque havia alturas em que pedíamos e as pessoas preenchiam aquilo tudo à pressa e não nos valia de nada. Depois com as escolas, como trabalhamos diretamente com elas também tentamos que no final nos devolvam um inquérito, pelo menos aquelas que ficam um dia ou mais; as outras, às vezes é difícil conseguirmos ter isso por escrito. Portanto a avaliação é feita duma forma muito informal, perguntando como é que correu [a visita ou atividades]».

«Isso fazemos [avaliação como profissionais] porque aqui às vezes a dificuldade é que como há um leque largo de atividades, tirando o que é a base - as paparocas, as broas e as visitas guiadas, que só não correm bem se houver realmente um grande impedimento - depois há outras atividades que são mais específicas e que às vezes são pedidas, outras que durante muito tempo não o são, e também adaptamos sempre ao técnico que a vai fazer, embora haja uma norma geral de fazer a atividade, depois cada um adapta ao seu gosto e ao grupo que vem. Ninguém faz igual, assim a preocupação maior é dizer como é que se fez, e se desta vez correu melhor do que da outra, então, passa-se uma dicas para quem vai fazer a seguir, na tentativa que não seja sempre o mesmo a fazer as mesmas coisas, uma vez que já ganhou essa experiência e talvez se fizesse novamente era mais fácil para ele, mas também se tornava um bocado monótono. Também acontece que determinadas atividades demoram muito tempo a se realizarem novamente, e o cuidado é de relembrar o que se fez da última vez – olha o que fizemos da última vez que já nem me lembro? Fizemos lá em baixo tudo na sala ou viemos cá fora? – Depois depende se está a chover se não está – desta vez correu melhor porque eu comecei o percurso ao contrário! – E essas coisas vão-se melhorando, sendo que

se melhoram em função de cada um e da maneira como as queremos fazer, porque apesar da rotina poder estar estabelecida [há rotinas definidas para cada atividade], no entanto eles [os técnicos] adaptam sempre o trabalho».

Os técnicos de EA

Funções dos técnicos

«Bem os técnicos asseguram todas as atividades que estão previstas no nosso guia de educação ambiental, claro que há uns que são mais especializados para umas do que para outras, para além disso, também estamos a tentar promover um programa diário na quinta que passa pela colaboração com o sector veterinário e zootécnico que agora também tem novos colaboradores. E queremos fazer isso de modo a que o público em geral, quando vem fazer a visita ao parque, tenha contacto direto com as pessoas [técnicos] que estão a trabalhar e possam falar com estas. Além disso temos as festas de aniversário; os programas de ocupação das pausas letivas das oficinas e dos campos de férias; os técnicos também ajudam e colaboram com as exposições e com a manutenção de alguns espaços dentro do parque. Claro que não falei do património, mas no parque há uns conjuntos de casas antigas e moinhos que servem para manter também a história e a ruralidade e educar os visitantes para este aspeto, também é função dos técnicos que acabam por colaborar nessas atividades. Os técnicos não fazem atividades específicas sem o sector veterinário [atividades que envolvam os animais], não fazem atividades específicas dos jardins, não fazem atividades específicas dos viveiros - mas há colaboração nesse sentido [com os departamentos mais especializados]. Sendo que nas épocas mais baixas tentasse formar as pessoas [técnicos do departamento de educação] e alargar o seu leque de formação, mas também dentro do parque os técnicos vão conhecendo melhor as atividades que se fazem para poder dar maior informação aos futuros visitantes. [Isto é necessário pois] O parque também está sempre a mudar».

Diversidade de funções e cooperação entre técnicos

«Temos alguns técnicos de gestão ambiental com o 12º ano, depois há biólogos, há engenheiros de ambiente, há uma geóloga – portanto a partir do momento que temos essas pessoas a trabalhar connosco vamos fazendo atividades dessas [relacionadas com as áreas diversas de cada técnico], estando essas atividades também disponíveis no guia; e as visitas guiadas que se fazem para adultos são feitas por essas pessoas. No entanto as visitas guiadas para estrangeiros são feitas por esses técnicos mais graduados, sendo também promovidas outras atividades e abrindo outras exposições [de áreas mais específicas], de maneira a que essas pessoas também possam dar o seu contributo. Quanto aos técnicos de gestão ambiental, alguns já estão cá há mais tempo e já têm facilidade em trabalhar muitas destas áreas, pois já têm muita informação e muita experiência. Mas há algumas atividades que todos fazem, [por exemplo] todos trabalham com os públicos mais pequeninos, fazem os percursos guiados dentro do parque, mas também no exterior, nos autocarros, ou as visitas de adultos».

«Porque [os técnicos] têm valências diferentes e aquilo que não sabem aprendem, e aquilo que sabem transmitem essa “sabedoria” aos outros, porque há pessoas que nos visitam que não têm muita especialização, mas há outras que têm, por isso não vamos por para professores na área das ciências um técnico de gestão ambiental [tem menos formação], pois seria mau para todos, mas como temos a possibilidade de recorrer a outros técnicos, que no dia-a-dia não fazem educação ambiental [podem não pertencer ao departamento de educação ambiental], mas nesse dia pedimos, porque a base do parque é que todos colaboram».

«Há outras atividades que são mais específicas e que às vezes são pedidas, outras que durante muito tempo não são, e assim adaptamos sempre ao técnico que a vai fazer, embora haja

uma norma geral de fazer a atividade, mas cada um adapta ao seu gosto e ao grupo que vem. Ninguém faz igual».

A formação dos técnicos

«Geralmente aproveitamos esta época do ano [inverno] para fazer formação. Estamos a fazer com os tratadores, na parte da quinta; fizemos visitas guiadas e vamos depois debater alguns temas (e terminando esta questão agora do teatro); vamos começar em Janeiro a pegar nas atividades todas e analisar - olha como vamos fazer este ano? Quando entra gente nova eles [os técnicos] vão simulando as atividades e vai-se assim aos bocadinhos fazendo formação».

«[A formação é feita] com quem cá está e quem chega, ou entre áreas diferentes dentro do parque. Depois há também esses cursos do CRE-Porto [o centro regional de excelência para a educação], em que eles [técnicos] vão participando e de alguma forma lhes podem dar alguma formação diferente, e por vezes também fazem cursos fora. Mas aqui se as pessoas quiserem aprendem não têm de ter cursos, eles leem e informam-se, pois está todos os dias a sair nova informação sobre o parque, e sempre publicámos coisas novas pois é uma forma de estarem atualizados».

O PBG, o Público e o Sentido Educacional

O PBG como recurso para a comunidade

«Temos um conjunto de atividades mas podemos sempre fazer outras porque o parque é um recurso, um recurso para ser usado por todos».

«Quando precisam [pessoas da comunidade local] do nosso auditório ou quando precisam que seja feita uma determinada coisa, ou pedem muitas plantas, ou ajuda em projetos, etc. Tudo que são trabalhos que o parque biológico pode fazer, tentamos de alguma forma ajudar, nem que seja aconselhamento técnico, etc.».

«[Queremos] informar as pessoas por um lado, mas como temos uma área natural que pode ser usada pelas pessoas à volta [pela comunidade local], e esta deve ser usada por estas pessoas; ao mesmo tempo proporcionamos um pulmão verde a todo o município e a todas as pessoas do país e do mundo (se formos a ver do planeta, no global) e também somos um exemplo daquilo que se pode fazer num espaço deste tipo [dá-mos um exemplo de conservação e sustentabilidade para a comunidade]».

Diversidade de público

«Neste momento temos trabalhado mais com família e com escolas, mas queremos diversificar outros públicos, desde que eles também estejam disponíveis para usarem o parque nesse sentido, e que tenhamos disponibilidade para receber esse tipo de visitantes, tendo pessoas [técnicos] para trabalhar assim».

«[Quando se fala noutras associações/grupos] fala-se em associações de pais, fala-se em tudo que estiver ligado ao ensino, os ATL's, jardins-de-infância, os grupos de catequese, grupos de apoio social, e outras instituições...Tudo isso nós consideramos grupos e visitas em grupo».

Dificuldades educativas do PBG

«[Relativamente às escolas] sabemos que são visitas muito pontuais e coisas muito reduzidas no tempo - ficando um momento, uma experiência, um alerta - podendo não ter continuidade. Essa continuidade não conseguimos estabelecer, não é fácil, temos apenas duas ou três escolas que o conseguem - a continuidade só se consegue se houver um professor que faça um contacto continuo com o parque».

«[Quem nos conhece] e vem mais que uma vez, é porque vem ver coisas diferentes, ou então são famílias, cujos pais são interessados e vão trazendo os filhos várias vezes para observarem e conhecerem coisas novas. É preciso vir [ao PBG] mais que uma vez - é uma conclusão que as pessoas, depois de cá virem, se vão apercebendo disso».

«O conceito do parque biológico para muitos [visitantes] poderá ser vulgar ou poderá ser fácil de perceber, mas para outros não é, pois não é algo familiar [questões da sustentabilidade e conservação]. Portanto quando é algo distante e quando isso acontece tem de haver um momento [de reflexão] sobre a diferença de onde se está e porquê, e depois começa a gostar».

«Tentamos quando nos pedem plantações fora de época, explicar porque é que não as fazemos, ou quando nos pedem árvores tentamos explicar quais são as espécies que se devem plantar, onde e como. E temos folhetos que explicam isso, tal como técnicos que fazem essas explicações. [Por exemplo] as pessoas podem não compreender se não têm área para isso [plantar determinadas espécies de árvores], se não têm condições para as manter, se não sabem o que querem, etc. - tentamos ir educando as pessoas, no sentido de tomarem a melhor opção, quer por uma árvore, quer por um animal de companhia, pois é algo que temos de cuidar e pensar que não é só naquele momento, mas que há uma continuidade [de conservação e cuidado], não andando a fazer coisas para as florzinhas num dia e depois deixar estragar-se tudo; isto também tentamos mostrar nas escolas e alertamos aqui [no parque] no que fazemos».

«O que é muito difícil é lidar com o que é que se vai dizer, como é que se vai dizer, o que se pode dizer - porque estar diretamente com pessoas que não conhecemos e não sabemos o seu historial nem qual a sua formação, ou o porquê de nos estarem a fazer determinadas perguntas - temos de ser inteligentes e falamos apenas daquilo que sabemos muito bem ou não podemos falar. Por exemplo, há questões que fazem do tipo - não podemos dar comer aos animais? Ah mas porque é que não posso?- temos de explicar porquê e há uns que compreendem melhor do que outros».

Interesses diferentes do público

«A diversidade é grande, por um lado, tem de haver diversidade porque as pessoas, umas gostam mais de umas coisas e outras de outras, então, tenta-se agradar a um público maior; por outro lado, havendo grande diversidade, também há mais dispersão, sendo que no final é mais difícil perguntar o que é que aproveitaram da visita – talvez tenham aproveitaram para estar ao ar livre e já é bom».

«[As atividades] dependem dos que nos visitam, porque se já forem mais velhinhos provavelmente preferem outros comportamentos nos animais, que não tanto a questão de tocar ou de puder alimentar, pois isso a partir de determinadas idades deixa de ser tão mágico. A partir dos 10 anos já se começa a trabalhar outros comportamentos e outras coisas, [por exemplo] se os pais já vêm mais tarde, se são pessoas mais idosas, se já são reformados, talvez prefiram o património antigo - as casas rurais, as tradições do campo e essas coisas - e não tanto o biorama onde há dinossauros. Portanto as pessoas escolhem [o que mais lhes agrada], mas quem vem uma vez, geralmente quer ver tudo, para aproveitar pelo menos a saída de casa e o preço do bilhete, podendo não ter tempo para atividades mais específicas. Claro se [o visitante] tiver oportunidade de conversar com alguém, enriquece-se um bocadinho e vai descobrir mais do que se não fizer, mas cada um vai fazendo como achar melhor - a verdade é que quem quiser tem muita informação [no parque] e tem muito por onde se valorizar. Para além disso, como temos os sábados em família, onde há contacto direto com os técnicos do parque, quer nas conversas quer nas visitas guiadas, as pessoas podem fazer perguntas e podem participar em coisas que geralmente não podem aproveitar,

ou [para saber mais e obter determinadas informações] então podem enviar emails que toda a gente [funcionários do PBG] responde, ou se quiserem saberem mais sobre o parque, o problema é as pessoas interessarem-se por isso».

O funcionamento e a gestão das atividades de EA consoante o público

«[As escolas] privadas participam mais quando são programas mais caros, ou quando são mais que uma atividade, porque as escolas do público têm menos dinheiro e quando vêm, geralmente, só fazem uma visita e até nem fazem com atividades. Quem fará mais atividades do [sistema educativo] público são os infantários, atualmente, são quem mais nos visita. Quem contacta o parque vai ter conhecimento de um programa, sendo-lhe dado para além do guia, algumas explicações que queiram, por telefone ou pessoalmente, através do gabinete de atendimento, e então poderão escolher, de acordo com aquilo que pretendem as atividades do parque. Claro que hoje em dia, as pessoas têm acesso à informação [através do site da internet do PBG], o que podem é também não quer lê-la».

«[Ao preparar as atividades aconselhas] se vão fazer uma visita guiada [mas está mau tempo], não vais fechar o grupo numa sala, sobretudo se são muito pequeninos, já não arriskas a visita ao parque; podes optar por fazer a broa [atividade de culinária] e sabes que nos intervalos da broa vais ver [outras coisas no parque], até porque se pode trabalhar o ciclo do pão [indo-se até ao moinho]. [Para outros grupos] interessa-lhes aquilo que lá tem no guia [atividades propostas]; se não interessa, pode-se fazer a visita guiada que dá para tudo, dá para conhecer o parque, dá para falar depois daquilo que quiserem. Se querem divertir-se mais um bocadinho, então fazem [atividades como] “Caça ao Tesouro” ou “Pedipaper”, ou se já são mais crescidos, aconselha-se “Os Detetives”. Claro que muitas vezes, os professores tendo paciência e lerem o guia, podem descobrir e escolher atividades como “Os Detetives”, caso contrário, costumam perguntar o que podem fazer e é-lhes sugerido, habitualmente, mais ou menos as mesmas coisas. Sabemos que os pequeninos, gostam sempre da [atividade da] broa e da paparoca - funciona sempre e não vale a pena inventar muito, porque o período em que vêm é uma visita, de uma manhã ou uma tarde; então isso tem de ser valorizado, não podemos pensar que numa manhã ou numa tarde se pode fazer tudo, e se queremos promover o parque, tem de ser algo que seja feito dentro do parque, e para tal, ou é uma visita guiada se têm idade para isso, ou se não têm idade, fazem-se ateliês, em que haja contacto direto ou com os animais ou com as plantas, ou vai-se para o campo para por “mãos na horta” e estar mais com os animais, depende do que eles [grupos-escola] queiram fazer. Alguns podem já ter uma mini-quinta pedagógica [na sua escola] e não quer trabalhar com os animais, ou os próprios miúdos não gostarem, por isso depende da escolha feita mais ou menos com conhecimento que façam, às vezes não tanto porque podem não ter todo o cuidado em escolher mas porque quem vem não foi quem escolheu a atividade».

Divulgação e constrangimentos junto dos diversos públicos

«[Há menos visitantes da localidade] porquê não sei. À entrada temos um custo de entrada, e [devem pensar] “se está aqui ao lado não deve ser grande coisa”».

«Quando são escolas daqui [devem pensar que] “se sairmos e formos fora do município, estamos a dar uma oportunidade aos miúdos de conhecerem não só um espaço, como um sítio diferente no país, e uma vivência diferente” - uma visita de estudo que é mais a “saída”, a novidade irá ser maior, e isso tudo deve de ser ponderado [pelas escolas]. Também acontece que aquilo que temos aqui mais perto, que temos ao lado de nossa casa, não conhecemos, e se talvez para os outros [escolas] funcionará da mesma maneira».

«Claro que também podíamos ter mais promoção, podíamos ter mais marketing à volta, embora também seja uma empresa municipal, é um espaço que não é para dar espetáculo».

«Se vier alguém de Bragança e vem ao Porto, se provavelmente vem aqui para ver o parque biológico, porque é algo que só existe aqui, mas quem é daqui não vai achar que o parque é só daqui. E [as escolas] podem pensar que os pais podem ir lá levar os miúdos, sendo que os próprios pais pensam assim – “é ali ao lado não deve ser nada, vamos mas é levar os miúdos para mais longe”».

«Também há escolas que nos dizem que se não fosse aqui que fizessem festas e visitas de fim-de-ano eles nunca saiam, aqui em Gaia».

«Aqui interessa aproveitar o parque não para um local de passeio mas de aprendizagem, mas para estar a pagar uma entrada ou é paga para fazer qualquer coisa interessante ou, então, não vale a pena. Depois se eles [estudantes] querem divertir-se não é aqui, nem aqui para os professores, porque dá muito trabalho, portanto há um conjunto de coisas que limita».

«As pessoas podem conhecer o parque e de ir divulgando o espaço, mas muitas vezes querem um espaço gratuito, e por ser da Câmara pensam que é de graça, então decidem ir para um sítio que seja entrada livre. [Estas preocupações financeiras podem dever-se a] serem instituições que, às vezes, não têm muita facilidade de dinheiro - já houve alturas que elas conseguiam concorrer a IPSS – e para os campos de férias conseguíamos ter cá dez ou quinze miúdos uma semana com tudo pago e havia financiamento para isso, mas atualmente não há».

«[Há um público restrito que se interessa pelo parque] pois há quem nunca tenha tido contacto nenhum [com espaço deste tipo], nem percebem a dinâmica dos animais como os temos aqui, e portanto só interessa isto a um conjunto diminuto de pessoas, só essas é que o conseguem usar».

«[Tudo é pago, exceto] aqueles inventos que são gratuitos, e que são poucos, como as aberturas das exposições de fotografia».

«Mas de resto, é tudo pago. E como há parques nossos [como o da Lavandeira] que também não têm entradas pagas e portanto as pessoas podem lá ir. Aqui é mesmo assim tudo a tirar um bocadinho de um lado, um bocadinho do outro, para além de não sermos um produto, já somos elitistas...».

As famílias e o PBG

«[Relativamente às atividades realizadas no parque] as famílias não participam sequer - não participam porque não sabem ou porque na hora não vieram – também não pensam marcar uma atividade pois tem de ter um mínimo [número de participantes]. No entanto podem participar nos sábados que são livres e não pagam nada por isso. Mas, às vezes acabam também por não o fazer, pois - naquele sábado ficou doente ou naquele sábado teve catequese ou não... - a vida das pessoas é muito difícil. Também acontece depois de estarem aqui - há são três mas o miúdo não está com disposição nenhuma, não vou obriga-lo a estar [e a fazer uma atividade]. Quando o miúdo vem com a escola tem que ir, que a professora já preparou aquilo».

«Se vêm em famílias as pessoas também se querem divertir, sendo que muitos veem aquele ateliê e querem fazer aquilo, o que pode ser uma boa oportunidade, ou podem simplesmente quer visitar o parque. Realmente o parque é muito grande, se fosse um “museuzinho” ou uma coisinha pequenina, sobrava sempre tempo para fazer mais alguma coisa, mas ver o parque todo são, em família, no mínimo duas horas, e geralmente depois querem ir ao bar, querem ir ao parque das merendas, e lá se vai uma tarde ou uma manhã. Por isso se propõe se querem ir alimentar os animais, questionam logo onde é, e sabendo que é na quinta, questionam logo sobre o que perdem [em termos do percurso do parque], sendo que depois

temos de vir para trás e voltar a fazer. [Para simplificar isto] pensamos em ter alguém [um técnico] na quinta, mas para isso temos de ter técnicos disponíveis para estarem sempre ali, e isto obriga-nos a ver se temos esses recursos - talvez em breve seja possível com estas novas pessoas que entraram [foram contratadas em Outubro]».

«Há quem queira conversar, quem não quer conversar, nós vamos adaptando. Também já houve alturas em que não era assim, em que as pessoas gostavam mais de ser conduzidas, agora não gostam tanto, gostam mais de ir e acham que já sabem tudo».

«Para as famílias vir aqui, às vezes, é muito importante e vêm, mas depois também são gastos porque têm de sair da cidade [zona urbana] para virem aqui. Ninguém vem ao parque biológico porque está aqui, pois isto não é no meio da cidade, não é uma coisa que fique num circuito [urbano], vêm cá de propósito, portanto têm de se deslocar aqui, têm de planear a visita para virem aqui, uma vez que porque saem da sua área. Se estivesse ali ao lado, pensar-se-ia que estava numa rede de “coisas” - e hoje visito um local e amanhã visito outro e depois visito outro, sendo que aqui é um bocadinho mais afastado, o que obriga a virem de carro, na maior parte dos casos - porque de autocarro é muito difícil e não há metro, e não há os horários todos de autocarro - portanto ou vêm de carro ou vêm de táxi e isso obriga a uma organização maior. Depois é os custos e é gostar, pois isto não é interpretado por todos como um sítio “fixe” para visitar, nem todos gostam, não é um modelo que agrade a todos».

«Os pais que trazem cá os seus filhos, têm de ser pais informados; que tenham condições - que tenham facilidade em ter carro e dinheiro para a gasolina; que não estejam a trabalhar ao fim de semana, para poder estar com os miúdos; ou estarem juntos pai e mãe ou haver a facilidade em a mãe deixar o vir com o pai e vice-versa; etc. São tantas condições que na prática vemos aqui, sendo que às vezes combinamos se num sábado não podem vir, até oferecemos bilhetes, mas e depois não aparecem, não conseguem tão cedo. Por que é aquilo que eu digo: o parque sai fora do circuito; além de que se se vai com os miúdos ao shopping, andasse por lá, comprasse qualquer coisa e não se paga nada para entrar, e se não se quiser não se gasta, ou então vão para um sítio onde seja um jardim e os miúdos anda lá a correr e faz-se um lanchinho, etc., aqui para além de teres de pagar entrada, tens de vir cá [fora da zona urbana]».

As Escolas e o PBG

«[Com as escolas há] um conjunto muito grande de situações. Aqui e em todos os espaços, desde de quem comunica com o parque, se comunica ou não; se teve conhecimento do parque, porque pode não conhecer e nem sequer pergunta».

«Neste momento não estamos a enviar informação escrita para as escolas porque era enviada para os agrupamentos, de que temos listagem, mas apercebemo-nos que a informação não chegava [aos professores e interessados], sendo que pedíamos que fosse distribuída por todas as escolas do agrupamento. Se fossem brindes ficavam mesmo por ali, tal como os guias. Enviamos newsletters mas muitas delas vinham devolvidas, porque ou os endereços de emails estão cheios, ou porque vai diretamente para o correio que não é solicitado, portanto não é fácil chegar às escolas, além de que há muita publicidade que chega às escolas todos os dias. No entanto se vamos diretamente aos professores, que já nos conhecem e que já cá estiveram, são a nossa maior promoção nas escolas, mas se eles este ano não têm estabilidade na escola em que estão, ou se não têm possibilidades para cá vir, estamos a diminuir outra vez [a nossa procura]. Depois existe as condicionantes - se lhes interessa vir aqui ou não, se têm facilidade em vir aqui ou não, se conseguiram visita para aquele dia ou não, têm autocarro para aquele dia ou não, etc. Geralmente, não será o dinheiro em si, quando eles querem sair que os condiciona mas mais se estarão interessados em vir aqui por este custo,

ou porque os professores querem falar de outro tema ou porque este ano a escola tem um outro projeto, ou porque os pais deram a sugestão de ir visitar determinado local, etc.».

«Neste curso de formação de professores que estamos a fazer aqui no parque, verificamos que os professores por vezes só querem ou podem fazer o básico - que é tentar durante o ano letivo cumprir o horário, cumprir com os requisitos de professor – e só se for obrigado a fazer visitas é que faz, mas se não for obrigado também não faz, porque não ganha mais por isso, e quando saí é para se chatear, pois os miúdos são rebeldes, e depois têm de fazer um relatório, e de arranjar condições para vir, etc. Portanto se antes havia facilidade de dinheiro, havia a facilidade dos autocarros, havia poucos espaços, mas agora há muitos que fazem isto, e de forma gratuita que nós aqui não fazemos, nem nunca fizemos, ainda se condiciona mais. Em determinada altura, quando se faz o plano anual de atividades, não sei exatamente o que é que se decide nas escolas, mas estou em crer que depende muito das pessoas que lá estão e das condições que têm, sendo que cada escola é diferente».

«Nós já temos ido falar em escolas, falamos no programa, e vemos que em algumas há grande facilidade para marcar uma reunião e outras em que não há tanto – acontecendo que ou os próprios professores querem saber e informar-se mas fica por ali [não é realizado nenhum contacto posterior], e outros que estão interessados e que tentam cá vir, mas não arranjam autocarro ou outras coisas que acabam por condicionar. Agora quem quer vir, quem quer fazer alguma coisa na natureza, sabe que aqui [no PBG] quando precisa tem um recurso».

Projeto Pedagógico do Parque Biológico de Gaia

(Novembro de 2011)

NOTA INTRODUTÓRIA

A educação ambiental é um processo de cativação e envolvimento do cidadão na resolução dos problemas ambientais que afligem a Humanidade. Uma boa maneira de começar esse processo é pela demonstração das contradições da grande cidade, e do que isso significa para cada um de nós em termos de qualidade de vida. E é por isso que o Parque Biológico existe e desenvolve o seu projecto pedagógico.

O projecto pedagógico do Parque Biológico de Gaia foi criado para possibilitar uma compreensão adequada do património natural e cultural preservado nos seus 35 ha de área, incluindo todos os seus componentes flora, fauna, clima, arquitectura rural, usos e costumes, hidrografia, e outros. Ao evidenciar o contraste entre a paisagem agro-florestal, que se preserva no Parque, e a envolvente urbana apela-se para a importância da conservação das espécies nos seus habitats naturais e demonstra-se como conciliar conservação com educação.

No Parque Biológico, mais importante do que aprender o nome das árvores ou das aves, é perceber o contraste, largar a estrada e entrar nos caminhos, deixar para trás o barulho dos carros e ouvir os pássaros e o marulhar do rio Febros e, após uma hora ou hora e meia de mergulho no mundo que estamos a perder, regressar de chofre à confusão de uma movimentada cidade.

Assim se abrem os olhos e os espíritos para a necessidade de planejar o território, de manter amplos espaços verdes nas cidades, de proteger os rios, a fauna, a flora, a construção tradicional, todo um conjunto de valores referenciais da nossa civilização.

Mas o Parque é, também, uma pequena reserva natural de fauna e flora; mais de 700 espécies de animais e plantas.

Integram ainda o Parque um centro de recuperação de animais selvagens, encontrados feridos ou detidos ilegalmente em cativeiro, e um viveiro de plantas. No que se refere ao centro de recuperação existe um protocolo assinado entre o Parque e o ICN.

RECURSOS FÍSICOS EXISTENTES PARA DESENVOLVIMENTO DAS ACTIVIDADES DO PROGRAMA

A área actual do Parque Biológico de Gaia é de cerca de 35 hectares. Nesta estabeleceu-se um percurso de descoberta da natureza, com cerca de 3 Km, todo pavimentado, vedado, e sinalizado, ao longo do qual a atenção dos visitantes é despertada, através de diversas placas e painéis de informação, para as diversas componentes do património natural e cultural. Os visitantes são convidados a apreciarem e, especialmente, compreenderem a paisagem do vale do rio Febros, em todos os seus aspectos. Todas as actividades e ateliers de educação ambiental que o Parque Biológico promove têm por objectivo potenciar esta descoberta.

Algumas das actividades para além do percurso de descoberta da natureza também recorrem a salas, exposições e outros espaços fechados, nomeadamente o laboratório de actividades.

Os equipamentos de apoio à realização das actividades de educação ambiental são:

- **Centro de acolhimento dos visitantes** que engloba várias valências: auditório, salas de actividades, salas de formação, exposições permanentes e temporárias, hospedaria, loja, restaurante em regime self-service e bar.
 - O auditório, com lugar para 210 espectadores, mais 6/10 lugares na mesa de palco, está equipado com todos os meios audiovisuais, e conta com o apoio de um técnico especializado.
 - No piso inferior do centro de acolhimento está patente a exposição permanente «Encantos e Desencantos», a exposição temporária sobre o Ano Internacional das Florestas, a exposição temporária sobre o Ano Internacional da Biodiversidade e a galeria fotográfica com uma nova exposição a cada trimestre. Este núcleo expositivo contextualiza de forma atraente as restantes

exposições do Parque, dispostas ao longo do seu percurso de descoberta: “BIORAMA”, complexo de exposições que reconstitui vários biomas - ou grandes comunidades ecológicas do nosso planeta -, tais como a savana, a floresta tropical e o ambiente mesozóico, “Moinhos e Alfaías”, no Moinho do Belmiro, “Exóticas: pela mão do homem”, na Quinta do Bogas, Jardim dos sentidos e “Animais e plantas das ruínas”, na Quinta do Chasco.

- O serviço de restaurante em regime self-service serve almoços sem necessidade de marcação, excepto para grupos de mais de 20 pessoas. Para grupos de, pelo menos 20 pessoas, podem ser servidos jantares e pequenos-almoços. Os grupos escolares pré-marcados beneficiam de um preço especial nas refeições.
- Salas de actividades e mini-auditório.
- Laboratório e laboratório de actividades.
- Hospedaria com 12 quartos e uma capacidade total de 46 camas. Este equipamento é de relevante importância para apoio às actividades no âmbito do Programa “Uma noite no Parque” e dos Campos de Férias em regime residencial.
- Parque de merendas para cerca de 200 pessoas e com área coberta para cerca de 50 elementos. Este equipamento dispõe de um parque infantil e outro sénior.
- Parque de Autocaravanas

Os turistas que viajam por este meio têm mais um espaço para pernoitar no Grande Porto e, além da possibilidade de visitarem este espaço verde, podem usufruir da cafetaria e do restaurante Vale do Febros

- Centro de recuperação e reabilitação de animais. O Parque Biológico acolhe animais selvagens feridos e faz tudo o que pode para os restituir à natureza. Este serviço funciona no âmbito de um protocolo com o Instituto de Conservação da Natureza e da Direcção-Geral de Veterinária. O Parque também assegura a recolha e reabilitação de espécies protegidas apreendidas por entrada ilegal no país ou por posse ilegal. As instalações do Centro de Recuperação destinam-se à recuperação e reprodução, e não tem por fim exibir os animais.
- Viveiros de plantas;
- Autocarro com 50 lugares.

RECURSOS HUMANOS

O sector de educação ambiental é constituído por uma equipa pluridisciplinar que integra 2 técnicos de gestão ambiental - André Morais e Daniel Morais, uma Eng. Ambiente – Vânia Cruz, responsável pela Casa da Floresta e Campos de férias, e uma Geóloga – Alexandra Cruz. Este sector é coordenado pela engenheira Eng. Telma Cruz, mestre em Eng.^a do Ambiente.

Dada a natureza transversal das actividades do sector de educação ambiental é imprescindível contar com a colaboração de todos os outros sectores e áreas para a necessária dinamização das actividades.

O Dr. Henrique N. Alves apoia o sector na realização de todas as actividades no âmbito da biologia e botânica. É também responsável pelas actividades do observatório astronómico.

O gabinete de Atendimento apoia nas marcações de todas as actividades e ateliers de educação ambiental.

O Sector Veterinário e Zootécnico apoia na dinamização de todas as actividades mais directamente relacionadas com a colecção de animais do Parque. Nomeadamente na realização das actividades “Paparoca da Bicharada” e “Pegadas e sinais de animais” (Eng.^a Zootécnica Ana Mafalda Alves, Veterinária Dra. Vanessa Soeiro, Veterinária Sara Lóio e o Eng. Produção animal, Eng.^o Hugo Oliveira).

A condução do autocarro do Parque, para a realização de percursos no exterior é feita por José António.

ATELIERS E ACTIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Percorrer o percurso de descoberta da natureza do Parque Biológico de Gaia é um prazer em qualquer estação do ano. Ao longo deste trilho existem vitrinas, placas de informação e pequenas exposições que ajudam o visitante a descobrir o Parque e a interpretar a paisagem, a fauna e flora. Esta informação está em constante

atualização e melhoramento. Para os visitantes de fim-de-semana há um programa regular sempre diferente com o objectivo de mostrar por dentro e aproximar o Parque dos seus visitantes.

Para os grupos escolares e para todos os outros interessados em participar em actividades oferecemos um leque diversificado de ateliers e actividades de educação ambiental que poderão ser marcadas de acordo com a agenda. É possível optar pela participação num ou em vários destes ateliers.

- Ateliers de descoberta do Parque: Caça-ao-tesouro; Peddy-paper com e sem acompanhamento técnico; Pegadas e sinais de animais; Paparoca da bicharada; Actividades com burros; Dos cereais se faz a broa; Formiga rabiga; À roda da cozinha; Viver no campo; Ninhos e comedouros para aves; À descoberta das plantas; Descoberta de aromas; Herbário de Outono; Jornal da visita; Técnicas de propagação de plantas; Iniciação à fotografia da natureza; Percorso ornitológico;
- Ateliers de laboratório: O Parque visto à lupa; Geologia ambiental no Parque; A vida na água; Experiências com a água.
- Ateliers à noite: Visita nocturna; Descobrir os morcegos; Observações astronómicas
- Percursos guiados: Visita "Dunas: conhecer e conservar; Visita "À descoberta do litoral de Gaia".

Percorso guiado "Dunas: conhecer e conservar" Objectivos: Sensibilizar para os vários problemas do litoral, num percurso com cerca de 60 km (feito em autocarro) com início no Estuário do Douro e fim na Reserva Natural das Dunas de S. Jacinto (Aveiro). Ao longo do percurso é possível apreciar as alterações da paisagem, bem como observar e constatar alguns dos mais graves problemas que afectam a costa.

Percorso guiado "À descoberta do litoral de Gaia" Objectivos: Com esta actividade pretende-se sensibilizar os participantes sobre a importância do litoral, que não pode ser dissociado dos rios das populações e do clima. O rio e o estuário são abordados do ponto de vista ecológico e dinâmico. As dunas também nascem, crescem e morrem, e a sua vegetação e dinâmica são abordadas de forma sucinta. São abordados temas sobre a sua conservação, dinâmica, flora, fauna, etc.

O Programa **Uma Noite no Parque** foi criado com o objectivo de permitir partilhar um maior conhecimento da vida no Parque Biológico e dos seus ritmos, já que engloba uma visita nocturna e um acompanhamento técnico específico aos grupos durante toda a estadia no Parque Biológico. É uma verdadeira actividade de educação ambiental que proporciona um melhor conhecimento da vivência no campo, despertando os sentidos, combatendo o medo do escuro, e sensibilizado para a necessidade de conservação de natureza, defesa do ambiente e protecção do património.

CAMPOS DE VERÃO E OFICINAS

Nas férias escolares do Natal, do Carnaval, da Páscoa e também no Verão o Parque Biológico de Gaia organiza oficinas para todas as crianças e jovens entre os 6 e os 15 anos de idade, das 9h às 17h30. É possível optar por um ou mais dias de actividades sempre na companhia de técnicos de educação ambiental do Parque.

Nas férias escolares estivais — Julho e Agosto — decorrem no Parque Biológico de Gaia os **campos de verão**, abertos a todas as crianças e jovens entre os 6 e os 15 anos de idade. As crianças pernoitam no Parque Biológico e são acompanhadas por técnicos devidamente habilitados para o efeito.

FESTAS DE ANIVERSÁRIO

O Parque Biológico organiza festas de aniversário na Casa da Floresta. São festas que aproveitam as características únicas da envolvente natural, cujo programa de animação têm por base actividades de educação ambiental.

Os **SÁBADOS E DOMINGOS NO PARQUE** decorrem todos os Sábados e Domingos. Destinam-se especialmente às famílias e outros visitantes de fim-de-semana. Para cada Sábado há um atelier diferente, variável de acordo com os dias temáticos a celebrar.

NOITES DOS PIRILAMPOS

Todos os anos, em Junho, o Parque Biológico de Gaia abre à noite e disponibiliza visitas guiadas para observação de pirilampos e outros animais nocturnos. Nestas noites há observações astronómicas e o restaurante serve jantares.

Para além destes ateliers, outras actividades, como viagens, seminários, concursos e exposições de fotografia estão previstas na Agenda do parque, actualizada anualmente e disponibilizada na página web (<http://www.parquebiologico.pt>).

PROJECTO SEQUESTRO DO CARBONO

O Parque Biológico de Gaia pretende florestar mais 23 há, junto ao nó de Vilar de Andorinho, do IP1, a juntar aos 35 há de área já florestada. Nestes 23 há ficarão assinaladas as pessoas e entidades que contribuem para a sua aquisição.

Ao adquirir área da floresta em Vila Nova de Gaia, com a garantia, dada pelo Município de Gaia através do parque Biológico, de a manter e conservar e de haver sempre, em cada parcela, a referência ao seu gesto em favor do Planeta. O objetivo é adquirir os 230 mil metros quadrados

ACTIVIDADES DO PARQUE DUNAS AGUDA

O parque de dunas da Aguda é sem sombra de dúvida um dos bons exemplos de conservação em Portugal e constitui um claro sucesso na área da conservação da natureza a nível local. Esta pequena área constitui um claro exemplo da boa intervenção no sentido da conservação e é o exemplo da importância das micro-reservas para a preservação da biodiversidade.

ACTIVIDADES DA RESERVA NATURAL LOCAL DO ESTUÁRIO DO DOURO

Esta pequena reserva natural resulta de um acordo celebrado em Dezembro de 2007 entre o Município de Gaia, através do Parque Biológico, e a Administração dos Portos do Douro e Leixões.

A protecção das aves e da paisagem é o principal objectivo deste refúgio.

Ao longo do ciclo anual, no estuário do rio Douro vêem-se guarda-rios, bandos de corvos-marinhos e de garças-reais, garças brancas e papa-ratos, maçaricos-das-rochas e rolas-do-mar, tarambolas e seixoeiras, piscos-de-peito-azul e gaivotas de diversas espécies, entre muitas outras aves.

ACTIVIDADES DO PARQUE DA LAVANDEIRA

Situado em Oliveira do Douro, o Parque da Lavandeira proporciona a quem ali se desloca várias vertentes de lazer, nomeadamente percursos pedestres, zonas de merendas e jardins temáticos.

Vocacionado essencialmente para o recreio e lazer, este parque de 11 hectares, que abriu ao público em Agosto de 2005, localiza-se muito perto do centro de Gaia e resulta da aquisição, pelo Município, da antiga Quinta da Lavandeira.

No Parque da Lavandeira há uma cafetaria, e organizam-se feiras de artesanato, venda de legumes, actividades de Yoga, entre outras iniciativas.

OUTRAS ACTIVIDADES

- Protocolos com os departamentos de Biologia e de Geologia da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto na dinamização de actividades conjuntas no âmbito do programa “Universidade Júnior”, do Ciência Viva no Verão e na realização de estágios curriculares (ver anexo).
- Protocolo com o departamento de Eng.^a Minas e Geoambiente da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto na dinamização de actividades conjuntas para o programa Ciência Viva no Verão, para a concepção de exposições relacionadas com as ciências da Terra, para a realização de percursos e visitas de estudo, para a realização de estágios curriculares, palestras, seminários e outros. (ver anexo).
- Realização de acções e cursos de formação para professores em colaboração com outros equipamentos de educação ambiental do concelho de Gaia.
- Actividades no âmbito da Universidade Júnior (todo o mês de Julho) em colaboração com a Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Apoio a estágios escolares e curriculares.

OBJECTIVOS DAS ACTIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Oferecer um leque alargado de actividades que permitam aos visitantes descobrir e interpretar os diferentes aspectos do património natural e cultural do Parque Biológico de Gaia.

Evidenciar o contraste entre a paisagem agro-florestal, que se preserva no Parque, e a envolvente urbana e assim apelar para a importância da conservação das espécies nos seus habitats naturais.

Promover um contacto mais cuidado e atento da natureza aproveitando os conhecimentos dos técnicos de educação ambiental do Parque.

Enquadrar o modelo “Parque Biológico de Gaia” no conjunto dos zoológicos e parques zoológicos mostrando que este não é um jardim zoológico, nem um jardim botânico, nem uma reserva natural, mas tem um pouco de tudo isso. Embora tenha uma colecção de animais em cativeiro, os animais do Parque são quase exclusivamente da fauna portuguesa e nenhum foi retirado ao estado selvagem para ser exposto. O Parque Biológico apenas tem em cativeiro animais domésticos ou, sendo da nossa fauna, que por uma ou outra razão se encontram incapacitados para sobreviverem na natureza. Os animais em cativeiro e semicativeiro, em instalações de qualidade, permitem um contacto ao vivo com a fauna selvagem de Portugal. A fauna selvagem, tal como a flora, apresenta espécies residuais do passado agro-florestal da região, assim como as espécies típicas das cidades e periferias. Todos os animais selvagens da fauna portuguesa que nos chegam em estado que permita a sua recuperação são tratados e restituídos à natureza em local apropriado.

Criar condições e hábitos que ajudem a proteger e fomentar a fauna e flora selvagens. Mais de 70 espécies de aves vivem ou visitam o Parque durante as migrações, das quais mais de 30 espécies nidificam no Parque. Acrescentem-se 18 espécies de mamíferos, 14 de répteis e anfíbios, 9 de peixes, e várias dezenas de invertebrados, somadas a 300 espécies espontâneas de plantas, dão a medida do valor natural do local. Devido às medidas de protecção tomadas, espécies novas estão a fixar-se, e outras a aumentarem a sua população; hoje, no Parque, abundam, em liberdade, os Coelho-bravos, Esquilos, Garças-reais e outras espécies.

Disponibilizar um serviço de esclarecimento e informação ao público em geral sobre as temáticas de conservação da natureza em meio urbano.

Proporcionar um local de acolhimento de animais selvagens feridos. Desde a abertura até hoje, o Parque Biológico recebeu para recuperação mais de 10 mil animais. O Parque também colabora com as autoridades administrativas e policiais, recebendo animais apreendidos a pessoas que os cacem ou detenham ilegalmente.

Aprofundar formas consistentes de relação entre os planos curriculares e as actividades de educação ambiental do Parque.

Cativar os participantes nas diferentes actividades e ateliers de educação ambiental do Parque para o estudo mais aprofundado das problemáticas da conservação e protecção das espécies e habitats.

Promover actividades que permitam a aquisição de métodos e técnicas de aprendizagem autónoma: “aprender a aprender” com a natureza.

Motivar a comunidade para uma participação activa e cooperante no processo de evolução do Parque.

Incentivar programas de informação / formação e espaços de diálogo para assuntos de interesse da comunidade visitante do Parque;

Desenvolver programas e protocolos com outras instituições e sectores de actividade da comunidade de forma a rentabilizar o recurso de educação ambiental que é o Parque Biológico;

Promover a divulgação científica e participação pública nas questões ambientais.

MATERIAL DIDÁCTICO DE APOIO AO PROGRAMA

Um conjunto de 200 painéis informativos distribuídos pelo percurso de descoberta da natureza do Parque para despertarem os visitantes para os diferentes aspectos do património natural e cultural (ver anexo painéis de informação).

- 26 Painéis exteriores panorâmicos colocados em locais de particular interesse ao longo do percurso de descoberta da natureza para ajudar a interpretar aspectos do património natural e cultural.
- 65 Painéis interior dos observatórios da fauna em catifeiro do Parque
- 110 Placas de identificação das plantas e árvores do Parque.
- Centro de documentação e biblioteca especializadas em temáticas do ambiente com cerca de 2546 publicações
- Fichas das espécies do Parque
- CD-ROM À descoberta do Parque Biológico;
- Página web do Parque www.parquebiologico.pt;
- Publicações do Parque Biológico de Gaia:
 - REVISTA PARQUES E VIDA SELVAGEM.
 - Dunas: conhecer e conservar
 - **Gatos e Vida Selvagem**
 - Livro “José Bonifácio de Andrada e Silva, um ecologista no séc. XVIII” com uma recensão da Memória sobre a necessidade e utilidade do plantio de novos bosques em Portugal (1815). de Nuno Gomes Oliveira
 - Livro “Ecoturismo e conservação da natureza”, de Nuno Gomes Oliveira
 - Livro “Áreas de importância natural da região do Porto”, de Nuno Gomes Oliveira
 - Livro “Manual de confecção do linho” de Domingos Quintas Moreira
 - Livro “Empresas Municipais” de Catarina Siquet
 - Livro “Cobras de Portugal” de Jorge Gomes
 - Livro “Uma Escola sem muros”, diário de um professor, de Paulo Gandra
 - Livro “A Origem das Espécies”, Charles Darwin, Lello Editores
 - Livro: «A História de D. Lavandisca Alvéola», de Manuel Mouta Faria;
 - Livro «Histórias da Árvore dos Sonhos», vários autores;
 - Livro «Conservação de Sistemas Dunares», de vários autores.
 - Vídeo “Parque Biológico de Gaia – Preparação de uma visita
 - Vídeo”Dunas: conhecer e conservar”
 - Vídeo: «Gestão integrada das dunas do litoral atlântico Sudoeste francês - Centro e Noroeste português».
- EXPOSIÇÕES PERMANENTES:

Exposição permanente «Encantos e Desencantos»

A Terra é um oásis, o único local conhecido do universo onde o ser humano pode prosperar. Mas a teia da vida apenas existe na fina camada de ar, água e solo da superfície do planeta. Esta mostra propõe-lhe uma extraordinária viagem pela história da vida na Terra: em apenas alguns minutos percorre 4700 milhões de anos. Ao percorrê-la aprenda com os desencantos. Inspire-se nos encantos, de forma a multiplicá-los... Ao explorar em demasia os recursos limitados da natureza fragiliza-os. Ameaça não só a sua qualidade de vida como até a sua própria sobrevivência! Por isso a ecologia é uma das ciências que, apesar de recente, ganha importância dia a dia. Ao estudar as inter-relações entre os seres vivos e o seu ambiente, fornece dados vitais capazes de prevenir a insustentabilidade. A captura, o abate e o comércio ilegais causam a extinção de espécies selvagens. Todos os objectos expostos foram apreendidos nas Alfândegas ao abrigo da CITES (Convenção sobre o Comércio Internacional de Espécies de Fauna e Flora Selvagens Ameaçadas de Extinção). A poluição atinge recursos tão essenciais como a água. Platão, grego que viveu entre 428/348 a. C., em As Leis, Livro VII, escreveu: A água é a coisa mais preciosa à manutenção da vida, mas é fácil adulterá-la (...) Por essa razão, necessita de uma lei que venha em seu socorro. Eis a lei que proponho: Quem quer que seja que tenha adulterado a água, ao deitar nela certas drogas, (...) para além da reparação do prejuízo terá de limpar a fonte...

Exposição sobre o Ano Internacional das Florestas

A Assembleia Geral das Nações Unidas declarou 2011 Ano Internacional das Florestas. Para o efeito, convidou os governos, as organizações não governamentais, o sector privado e outros agentes a empreenderem esforços concertados no sentido da criação de uma maior consciência em torno da conservação e exploração sustentável das florestas do Mundo, em benefício das gerações presentes e futuras.

O grafismo salienta o tema da mostra e as informações sintetizadas são um dos pontos que os visitantes levam consigo depois de percorrerem este espaço lúdico-pedagógico.

Biorama

O Parque Biológico de Gaia abriu este grupo de exposições no Dia Mundial do Ambiente, há um par de anos.

Este complexo de exposições reconstitui vários biomas - ou grandes comunidades ecológicas do nosso planeta -, tais como a savana, a floresta tropical e o ambiente mesozóico.

Pretende-se com esta mais-valia do Parque que os seus visitantes, através da compreensão da história e da ecologia do planeta, percebam melhor a biodiversidade da Terra e as adaptações conseguidas perante ambientes específicos que permitem a existência de tantas espécies. Veja aqui o desdobrável do Biorama...

Mostra Moinhos e Alfaías (Moinho do Belmiro)

O Moinho do Belmiro, na margem do rio Febras, foi um dos grandes produtores de moagem noutro tempo. A moagem de cereais era uma actividade muito importante no rio Febras; hoje poucos moinhos restam em funcionamento, "vítimas" da concorrência das moagens industriais. Este moinho-de-água foi recuperado em 1991 para mostrar como viviam os antigos moleiros e lavradores.

Exposição Exóticas, pela mão do homem. Poucos estão sensibilizados para a repercussão que «pequenas» atitudes isoladas podem ter no mundo. Quando um apreciador de aquários deita ao rio alguma das suas plantas, não imagina o que daí pode resultar: essa espécie pode impor-se no espaço a outras nativas, a ponto de destruir vários habitat. Isso aconteceu com o jacinto-de-água, entre outras. O vizinho refez o seu jardim. A erva-da-fortuna (*Tradescantia fluminensis*) cresceu demasiado, deitou-a ao lixo, que por acaso não estava longe de um rio. Um pedaço da planta caiu e a água disseminou-a nos terraços fluviais. Agora, de ano para ano as plantas nativas estão a desaparecer... com elas, o ecossistema autóctone vai pelo mesmo caminho. Os animais de companhia. Se tiver um cão e se se fartar dele, não o atire à água, muito menos com a desculpa de que o vai libertar: entregue-o a uma instituição conservacionista. Caso contrário, vai concorrer, onde ele existe, com as nossas duas espécies de cão. Provado está que ao libertar uma espécie exótica compromete seriamente a diversidade biológica!

A introdução de espécies não nativas nos ecossistemas do território português é muitas vezes danosa. Por isso, em 1999 surgiu o Decreto-lei n.º 565, de 21 de Dezembro, que regulamenta esta matéria. Inicia assim: A introdução de espécies não indígenas na Natureza pode originar situações de predação ou competição com espécies nativas, a transmissão de agentes patogénicos ou de parasitas e afectar seriamente a diversidade biológica, as actividades económicas ou a saúde pública, com prejuízos irreversíveis e de difícil contabilização. Acresce que, quando necessário, o controlo ou a erradicação de uma espécie introduzida, que se tornou invasora, são especialmente complexos e onerosos. Por isso, é importante reter: os habitats naturais vivem melhor sem seres exóticos; deve informar-se sobre como controlar os seus espécimes exóticos; convém preferir, dentro da legalidade, animais e plantas autóctones; passe a palavra.

Jardim dos sentidos

O Jardim dos Sentidos, construído no pino da estação fria com o esforço de numerosos trabalhadores, está a desabrochar.

Localizado no percurso de descoberta da natureza do Parque Biológico de Gaia, na Quinta do Chasco, é incontornável, dado os diversos materiais que se impõem ao visitante que ali passa. A ideia, contudo, remete-se ao despertar dos cinco sentidos: o olfacto, o tacto, a visão, a audição e o paladar. Alguns dos recursos a utilizar são algumas das plantas aromáticas que abundam na Península Ibérica e, por exemplo, frutos silvestres.

Mostra «Animais e plantas das ruínas» na Quinta do Chasco

Ginetas e Fuinhas, Saca-rabos e Peneireiros, Corujas e Mochos irrecuperáveis para a natureza dão a perceber às pessoas como estes animais furtivos se adaptam às alterações de ambiente na sua luta pela sobrevivência.

A Quinta do Chasco, nome referido desde o século XV, e cujo último residente (1990) ainda era conhecido por esse nome, foi a propriedade mais rica e importante desta zona.

O Chasco (*Oenanthe* sp.), por vezes também confundido com o Cartaxo (*Saxicola* sp.) é uma pequena ave insectívora, porventura comum neste lugar, e que serviu de alcunha ao proprietário da quinta. A Palmeira (*Phoenix canariensis*) existente junto à casa era um sinal de riqueza conquistada no Brasil, sinal dos chamados «brasileiros de torna-viagem», portugueses que nos séculos XVIII e XIX emigraram para o Brasil, ali fizeram fortuna e regressaram a Portugal onde construíram enormes casas (as «casas dos Brasileiros») espalhadas pelo Minho e pela região de Aveiro. Sempre traziam uma palmeira, que plantavam no jardim. Esta importante casa agrícola tem um grande canastro e, em contrapartida, um pequeno moinho (recuperado pelo Parque Biológico) para acorrer somente às necessidades da gente e do gado da casa. O moinho tinha a particularidade de ser alimentado pela levada de uma mina de água ou por engenho-de-buchas, ali existentes. Quando havia falta de água na mina, este engenho puxava água para o moinho através de um canal subterrâneo com ligação ao rio Febros.

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS ATELIERS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Atelier VISITA GUIADA

1 - OBJECTIVOS: Conduzir e acompanhar os visitantes na descoberta do Percorso do Parque despertando o seu interesse para os diferentes aspectos do património natural e cultural do parque. Permitir a quem visita o Parque Biológico um contacto mais cuidado e atento da natureza aproveitando as curiosidades e explicações de um técnico de educação ambiental. Pretende-se despertar curiosidades, levantar e sempre que possível dar resposta a todo um conjunto de questões relacionadas com o espaço de visita. Acima de tudo pretendemos que esta seja uma conversa divertida, enriquecedora e que abra o apetite para novas descobertas.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: toda a visita assenta na colecção de animais do Parque. Os visitantes são conduzidos pelo trilho de descoberta da natureza do Parque Biológico, ao longo do qual, alguns animais em cativeiro e semicativeiro, em instalações que se pretendem de qualidade, permitem um contacto ao vivo com a fauna selvagem de Portugal. Os visitantes não podem sair dos caminhos, alimentar ou atirar comida ou outros objectos para o interior dos cercados, tocar ou perseguir os animais selvagens ou em cativeiro. Não devem fazer barulho nem incomodar os animais.

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: A visita dura cerca de 2h30min. Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. Também pode ser realizada em veículo eléctrico para aqueles que tiverem dificuldades de locomoção.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: Em primeiro lugar há que fazer uma breve apresentação do Parque, dos seus objectivos e modo de funcionamento.

- O que é o Parque Biológico?
O Parque Biológico de Gaia é um conjunto de antigas quintas que foram aproveitadas para mostrar parte do património natural e cultural do nosso país. O Parque Biológico de Gaia não é uma reserva natural, nem um jardim zoológico, nem um jardim botânico, mas tem um pouco de tudo isso.
- Tem animais em cativeiro? Embora tenha uma colecção de animais em cativeiro, os animais do Parque são quase exclusivamente da fauna portuguesa e nenhum foi retirado ao estado selvagem para ser exposto. O Parque Biológico apenas tem em cativeiro animais domésticos ou, sendo da nossa fauna, que por uma ou outra razão se encontram incapacitados para sobreviverem na natureza. Os animais em cativeiro e semicativeiro, em instalações que se pretendem de qualidade, permitem um contacto ao vivo com a fauna selvagem de Portugal.
- Tem animais selvagens? A fauna selvagem, tal como a flora, apresenta espécies residuais do passado agro-florestal da região, assim como as espécies típicas das cidades e periferias.
- Recebe animais selvagens? Todos os animais selvagens da fauna portuguesa que nos chegam em estado que permita a sua recuperação são tratados e restituídos à natureza em local apropriado.

- E que destino lhes dá? Desde a abertura até hoje, o Parque Biológico recebeu para recuperação mais de 10 mil animais. O Parque colabora, também, com as autoridades administrativas e policiais, recebendo animais apreendidos a pessoas que os caçaram ou detinham ilegalmente. Os animais quando recuperados são libertados na natureza em local apropriado, caso contrário ficam em cativeiro ou semicativeiro.
- O Parque é também uma reserva? Paralelamente, o Parque Biológico é, também, uma Reserva Natural onde se protege e fomenta a fauna e flora selvagens. Mais de 70 espécies de aves vivem ou visitam o Parque durante as migrações, das quais mais de 30 espécies nidificam no Parque. Acrescentem-se 18 espécies de mamíferos, 14 de répteis e anfíbios, 9 de peixes, e várias dezenas de invertebrados, somadas a 300 espécies espontâneas de plantas, dão a medida do valor natural do local. Devido às medidas de protecção tomadas, espécies novas estão a fixar-se, e outras a aumentarem a sua população; hoje, no Parque, abundam, em liberdade, os Coelho-bravos, Esquilos, Garças-reais e outras espécies.
- Como vai ser a visita? O percurso de descoberta da natureza do Parque Biológico tem cerca de 3 Km, é pavimentado, vedado e está sinalizado. Ao longo deste trilho há diversos painéis de informação colocados junto aos observatórios com animais em cativeiro, em locais considerados estratégicos e de particular interesse e também há diversas exposições sobre diferentes aspectos (A vida na Terra, conservação da natureza, problemas do ambiente, biomas da Terra, espécies exóticas, moinhos e alfaías). Haverá também as explicações do técnico de educação ambiental que acompanha o grupo.
- Que cuidados devo ter? Os visitantes não podem sair dos caminhos, alimentar ou atirar comida ou outros objectos para o interior dos cercados, tocar ou perseguir os animais selvagens ou em cativeiro, recolher penas de aves caídas no chão. Não devem fazer barulho, devem falar baixo e não incomodar os animais.
- Que temas vão ser focados com especial interesse?
 - Estrutura e funcionamento de alguns ecossistemas naturais do parque Biológico
- Para cada espécie da colecção de animais do Parque poderá, de acordo com os interesses do grupo, ser apontada:
 - Origem e distribuição geográfica;
 - Interesse para conservação;
 - Estatuto de conservação (ameaçado, em perigo de extinção, etc.);
 - Problemas e cuidados de conservação em cativeiro e respectivo habitat;
 - Problemas relacionados com a introdução de espécies exóticas;
 - Destino a dar aos animais “excedentários” e aos animais entregues por pessoas que já não desejam ter esses animais ao seu cuidado;
 - Cuidados de segurança e sanidade que as pessoas que tratam os animais do Parque, as pessoas que detêm animais do tipo dos do Parque em suas casas, e os que visitam o Parque devem ter;
 - Problemas de bem-estar e sanidade para as espécies associados à detenção de animais selvagens e também de legalidade;
 - Hábitos alimentares e comportamentais dos animais observados;
 - Curiosidades e aspectos mais característicos das espécies observadas;
 - Como posso proteger e ajudar a conservar as espécies selvagens;

A informação prestada adequa-se sempre aos interesses e necessidades do grupo em visita.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM: Observação directa e atenta dos animais que vivem no Parque. Estudo de alguns dos seus comportamentos especiais com a ajuda de binóculos (voo, nidificação, entre outros). Identificação de espécies com auxílio de guias-de-campo. Preenchimento de fichas de trabalho preparadas especificamente para o efeito procurando na informação disponibilizada no Parque e nas explicações do técnico as respostas para as perguntas colocadas.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações a deixar junto da recepção.

----- ATELIERS DE DESCOBERTA -----

Atelier CAÇA AO TESOIRO; Atelier *PEDDY-PAPER*;

1 - OBJECTIVOS: Descobrir o Parque Biológico de uma forma divertida, lúdica e pedagógica. Sair para o ar livre, aproveitar o passeio no trilho de descoberta da natureza do Parque Biológico para aprender gostar e a respeitar os espaços naturais e enriquecer os conhecimentos sobre a vida natural.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: toda a visita assenta na colecção de animais do Parque. Os participantes seguem o trilho de descoberta da natureza do Parque Biológico acompanhados por um técnico de educação ambiental e vão descobrindo e interpretando o património natural e cultural do Parque de forma divertida. Neste percurso encontram-se alguns animais em cativeiro e semicativeiro, em instalações de qualidade que permitem um contacto ao vivo com a fauna selvagem de Portugal. Os participantes nestas actividades ficam assim a conhecer melhor a sua biologia, origem, comportamentos, problemas e dificuldades de conservação e manutenção em cativeiros e algumas curiosidades. Não podem sair dos caminhos, alimentar ou atirar comida ou outros objectos para o interior dos cercados, tocar ou perseguir os animais selvagens ou em cativeiro, recolher penas de aves caídas no chão. Não devem fazer barulho, devem falar baixo e não incomodar os animais.

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: A visita dura cerca de 2h30. Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: Em primeiro lugar há que fazer uma breve apresentação do Parque, dos seus objectivos e modo de funcionamento. O que é o Parque Biológico? Tem animais em cativeiro? Tem animais selvagens? Recebe animais selvagens? E que destino lhes dá?

Depois seguem-se as instruções sobre como vai decorrer a actividade e quais as regras e cuidados a ter. Iniciado o percurso de descoberta aproveita-se para falar de tudo um pouco. Estrutura e funcionamento de alguns ecossistemas naturais do Parque Biológico. Curiosidades e aspectos mais característicos das espécies observadas, bem como hábitos alimentares e comportamentais, origem e distribuição geográfica, entre outros. Quais as espécies com principal interesse para conservação e quais os problemas e cuidados de conservação em cativeiro e respectivo habitat. Principais cuidados de segurança e sanidade que as pessoas que tratam os animais do Parque, as pessoas que detêm animais do tipo dos do Parque em suas casas, e os que visitam o Parque devem ter. Como posso proteger e ajudar a conservar as espécies selvagens.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM: Observação directa e atenta dos animais, plantas e outros aspectos da natureza do Parque. Interpretação da paisagem e dos seus principais elementos. Preenchimento de fichas preparadas especificamente para o efeito procurando na informação disponibilizada no Parque e nas explicações do técnico as respostas para as perguntas colocadas e realizando um conjunto de tarefas divertidas.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier PEGADAS E SINAIS DE ANIMAIS

1 - OBJECTIVOS: Despertar os sentidos para desenvolver a capacidade de observação e análise do meio e convergir para a atitude de pesquisa. Alertar para a diversidade de sinais de vida (pegadas, ninhos, vestígios de refeições, trilhos...). Desenvolver a capacidade de dedução, relacionando as descobertas com a informação que delas se pode retirar (tipo de alimentação, modo de vida, definição do habitat, identificação do animal).

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: Em qualquer local se encontram pegadas, no campo e na cidade, mas a neve e a lama são ideais; também em troncos, muros e estradas podem ficar as marcas enlameadas das pegadas. Quase todos os animais deixam rastros, desde o caracol até ao esquilo ou as gaivotas e os borrelhos, nas praias. Alguns animais deixam outros sinais da sua actividade: as pinhas roídas, que se encontram frequentemente nos caminhos do Parque Biológico, são sinais da presença dos Esquilos. As pequenas covinhas na terra, à borda dos caminhos, frequentemente salpicadas de pequenos excrementos redondos, são sinal da actividade dos Coelhos-bravos.

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. Dura cerca de 2h. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: Breve apresentação do Parque Biológico e da actividade a realizar e algumas regras de conduta. Parte-se à procura de vestígios de animais, seguindo um trilho adequado a este atelier. É possível fazer moldes das pegadas encontradas.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM: Estudo de alguns dos comportamentos de animais, recorrendo ao aprender fazendo executando moldes de pegadas de diversos animais. Preenchimento de fichas de trabalho preparadas especificamente para o efeito procurando na informação disponibilizada no Parque e nas explicações do técnico as respostas para as perguntas colocadas.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier PAPAROCA DA BICHARADA

OBJECTIVOS: Possibilitar o contacto directo dos participantes com alguns animais do Parque Biológico, distinguindo as espécies, seus comportamentos e hábitos alimentares através da distribuição da “paparoca”. Serão ainda focados, de acordo com as idades, outros temas: recepção de animais feridos, recuperação de animais selvagens, animais exóticos «versus» autóctones, bem como algumas curiosidades de cada espécie.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: o grupo acompanha a distribuição diária da alimentação a alguns dos animais do Parque. De acordo com as orientações do técnico do sector veterinário e zootécnico, e tendo em conta os interesses, idades e necessidades de bem-estar animal poderão ser alimentadas as aves dos galinheiros, as cabras-anãs, os porcos e outros animais da quinta. Os visitantes não podem sair dos caminhos, alimentar ou atirar comida ou outros objectos para o interior dos cercados, tocar ou perseguir os animais selvagens ou em cativeiro, recolher penas de aves caídas no chão. Não devem fazer barulho, devem falar baixo e não incomodar os animais.

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. Dura cerca de 2h30min. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: diferentes tipos de dietas alimentares dos animais do Parque; cuidados de higiene na preparação e distribuição dos alimentos; quantidades adequadas de alimentos a fornecerem; relações alimentares entre os animais, cadeia alimentar; alimentação das espécies nos habitats naturais e alimentação em cativeiro; problemas de manutenção e conservação das espécies; cuidados a ter na relação com os visitantes; porque não devem os visitantes alimentar os animais em cativeiro.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM: Observação directa e atenta dos animais, e outros aspectos da natureza do Parque. Aprender fazendo.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier NINHOS E COMEDOUROS PARA AVES

1 - OBJECTIVOS: Esta actividade pretende confrontar os participantes com diversos aspectos relacionados com a nidificação de certos tipos de aves, como seja a falta de locais naturais para o efeito. A escassez desses locais, associada à falta de alimento natural, sugere a construção de caixas-ninho e comedouros numa tentativa de as ajudar. Sensibilizam-se os participantes para a difícil luta de sobrevivência na natureza. Estimula-se o estudo das aves que se adaptam a esses artefactos.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA:

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: Inicia-se na casa da Eira 1. Após a apresentação, faz-se um enquadramento desta actividade no âmbito da visita ao Parque. O que são ninhos e comedouros artificiais, para que servem, quais as espécies que os utilizam são conceitos a abordar antes de dar início à parte prática. Distribui-se o material e dividem-se as tarefas. Montam-se e pregam-se as tábuas. Corta-se a rede em pedaços que se cozem para formar o comedouro. Ou então reutiliza-se uma garrafa de plástico. Colocam-se algumas sementes. E está pronto. Só falta demonstrar como se fixam e explicar os cuidados a ter. Por fim, e já no percurso de volta à Recepção, aproveita-se para mostrar algumas caixas-ninho já colocadas e ocupadas e também comedouros.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier ACTIVIDADES COM BURROS

1 - OBJECTIVOS: Possibilitar o contacto directo com os burros, primeiro aprender a acariciar, escovar, alimentar e depois, se possível e aconselhável, montar para um pequeno passeio. Reforçar a auto-estima e a confiança das crianças. Alertar para a necessidade de conservação da raça do burro de Miranda.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: neste atelier são usados dois burros domesticados e preparados para a actividade: o Horácio e o Sancho, um burro Mirandês, oferecido ao parque pela AEPGA no âmbito de um protocolo de colaboração institucional

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 5 anos

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. Dura cerca de 2h. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: Breve apresentação do Parque Biológico e da actividade a realizar e algumas regras de conduta. Parte-se à procura de vestígios de animais, seguindo um trilho adequado a este atelier. É possível fazer moldes das pegadas encontradas.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier DOS CEREAIS SE FAZ A BROA

1 - OBJECTIVOS: Conta-se a história do fabrico tradicional da broa, começando pela cultura e moagem dos cereais no moinho, seguida da preparação e cozedura em forno de lenha.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA:

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: (ver agenda)

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: A actividade inicia-se na Cozinha da Broa. Explica-se a actividade. Misturam-se os ingredientes e convida-se os participantes a amassar. Enquanto leveda a massa, dá-se um salto ao moinho do Belmiro. Apresentam-se as diferentes fases que vão desde a lavra ao fabrico da broa. Explica-se o funcionamento do moinho. Faz-se uma demonstração do processo de moagem e segue-se para a cozinha, onde se dá início ao fabrico da broa. Enquanto a broa coze, é tempo de dar uma volta no Parque.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM:

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier FORMIGA RABIGA

1 - OBJECTIVOS: aprender a valorizar materiais que por vezes colocamos no lixo e que podem ser usados para fazer belos e úteis objectos. Materiais muitas vezes vistos como lixo podem ser reutilizados com êxito. Neste atelier demonstra-se isso. É um estímulo à criatividade e à busca de alternativas, desenvolve a capacidade de trabalho em grupo e passa uma filosofia ambiental que contribui para a melhoria de atitudes no quotidiano.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA:

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: A actividade inicia-se na sala da casa da eira 2 com uma breve introdução e explicação sobre a necessidade e vantagens de valorizar (reutilizar e reciclar) os materiais que nos parecem lixo e dos quais nos queremos ver livres. Depois, e de acordo com a idade e interesses do grupo, escolhe-se um conjunto de materiais de entre os disponíveis, tenta-se imaginar o objecto a produzir e põe-se mão à obra. O resultado final poderá ser um pássaro, um carro, um mealheiro, um boneco de palha, um instrumento musical, ou outro. Tudo depende da imaginação e do jeito!

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM:

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier À DESCOBERTA DAS PLANTAS

1 - OBJECTIVOS: Levar os participantes à descoberta das características da flora do Parque através do estudo de uma árvore. Os participantes aprendem as diferenças entre os nomes comum e científico dos seres vivos, técnicas para determinar a idade e altura das árvores e realizam moldes de folhas e de texturas de troncos.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: praticamente nenhuma.

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: A actividade tem início na Casa da Eira 2, onde é feita a apresentação. Entrega-se uma ficha por cada grupo de 10 elementos e sai-se para o percurso do Parque onde cada grupo deverá escolher uma árvore de grande porte e realizar o estudo desse exemplar seguindo a ficha. Após regressarem à Casa da Eira 2 fazem-se moldes de gesso das folhas recolhidas e a sua identificação botânica.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM:

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier DESCOBERTA DE AROMAS

1 - OBJECTIVOS: O principal objectivo desta actividade é usar os sentidos para descobrir algumas das características das plantas úteis, nomeadamente aromas e propriedades medicinais. Há plantas no Parque que, depois de tratadas, são a matéria-prima de saborosos chás, outras ajudam a dar aquele sabor tão especial aos cozinhados. Outras têm propriedades medicinais. Este atelier dá a conhecer as diferentes potencialidades das mesmas.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA:

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: Inicia-se na Casa da Eira 2, onde se faz a apresentação da actividade. Segue-se a divisão do grupo em equipas. A cada uma é distribuída uma ficha de prova, uma folha com o desenho de uma língua ilustrando os diferentes locais onde se devem sentir os sabores, e um lápis. De seguida são servidos três chás, para que, através dos sentidos, descubram as plantas que lhes deram origem. No final da actividade convida-se o grupo a visitar o canteiro das plantas úteis onde poderão ver e cheirar as plantas cujos chás acabaram de provar.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM:

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier HERBÁRIO DE OUTONO

1 - OBJECTIVOS: Aproveitando as folhas caídas no Outono é possível construir um herbário representativo das principais árvores do Parque. Este herbário destina-se não exclusivamente a conhecer a flora mas também a descobrir as texturas e formas plásticas que a natureza nos oferece nas folhas caídas do Outono.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA:

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: A actividade começa na Sala da Eira 2 com uma apresentação teórica, indo depois os participantes para o Parque, onde recolhem folhas secas caídas, com que irão fazer o seu herbário. Depois da colheita regressa-se à sala onde se continua a actividade e onde serão identificados os espécimes colhidos.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM:

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier JORNAL DA VISITA AO PARQUE

1 - OBJECTIVOS E CONCEITOS: registo da memória colectiva do grupo que visita o Parque. Os participantes aprendem a tratar informação de modo a que se torne interessante e atraente. Face ao equipamento presente, vão produzir textos e imagens feitos por si próprios; desenvolvem assim o sentido de observação; verão estimulada a sua criatividade, valorizarão o trabalho de grupo, cultivarão o espírito de responsabilidade e os seus valores estéticos.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA:

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: Reunidos na Sala 1, após a apresentação organiza-se os serviços de escrita e de desenho, tendo em conta o espaço disponível e o tratamento temático adequado. Distribui-se em função disso o serviço e apoia-se a sua execução. Segue-se o apuramento de resultados e a sua aplicação, convergindo para a finalização do jornal de parede no seu aspecto final.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM:

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier VIVER NO CAMPO

1 - OBJECTIVOS: Proporcionar aos participantes um contacto mais próximo com a vida no campo. Para aprender o que são plantas, como crescem e porquê, como se cultivam e em que época, quais os principais cuidados que exigem, para que servem e porque as cultivamos nada melhor do que pegar nas ferramentas e praticar.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: por vezes faz-se a alimentação de alguns dos animais da quinta e dos galinheiros com produtos cultivados na horta.

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: contar a história do passado rural desta região, conhecer algumas das alfaías e utensílios agrícolas usados no passado; conhecer o modo de cultivo das culturas mais típicas da região, nomeadamente o milho e apontar os seus usos na comunidade rural da região; aprender a cuidar das plantas e a usar algumas alfaías agrícolas; mexer e sentir o cheiro da terra; aprender a cultivar e tratar das culturas de acordo com a época do ano; conhecer as principais necessidades nutricionais das plantas.

Atelier TÉCNICAS DE PROPAGAÇÃO DE PLANTAS

1 - OBJECTIVOS: Neste atelier aborda-se de forma sucinta as principais técnicas de propagação de plantas. Os participantes praticam algumas destas técnicas de propagação. Também se dá nota de conceitos básicos sobre fisiologia vegetal e reprodução.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: em princípio nenhuma.

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: A actividade começa no armazém do Viveiro de plantas com uma introdução aos conceitos. Seguidamente dá-se início à actividade, levando os participantes a executar uma série de tarefas relacionadas com vários tipos de propagação de plantas. Durante este processo serão esclarecidas dúvidas e demonstradas técnicas de reprodução.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM: Aprender fazendo e observação directa.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier INICIAÇÃO À FOTOGRAFIA DA NATUREZA

1 - OBJECTIVOS: Sensibilizar os participantes para aspectos básicos da fotografia da natureza, tais como adequar, face ao equipamento de que dispõem, os temas fotográficos; aprender a avaliar os resultados com vista a melhorar; implementar o gosto por este tipo de fotografia e, por consequência, pela natureza, sabendo-se que conhecendo-a melhor mais se fará no sentido de a conservar.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: Toda a colecção poderá ser fotografada.

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: Inicia na Sala 1. Após a apresentação passa-se um curto audiovisual. Analisam-se as câmaras fotográficas disponíveis e parte-se para o exterior. No regresso à sala, avalia-se o trabalho feito.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM: Aprender fazendo e observação directa.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier PERCURSO ORNITOLÓGICO

1 - OBJECTIVOS: Levar os participantes à descoberta, pela observação directa e pela audição, de algumas das aves que vivem no Parque Biológico, em liberdade. Para além da identificação de cerca de 30 espécies, serão abordados diversos temas: migrações, ecologia das aves, nidificação, entre outros.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: essencialmente as aves selvagens que vivem ou visitam o Parque.

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: (ver agenda)

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: A actividade tem início na Sala 1, com uma apresentação teórica das espécies que habitam o Parque (com recurso a audiovisuais). De seguida percorre-se o Parque, identificando as aves que se ouvem ou vêem, os seus ninhos e outros sinais. Fazem-se paragens em locais estratégicos para observação com telescópio. A actividade termina na Sala 1, para esclarecer dúvidas e elaborar a lista das aves observadas.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM: Observação directa.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier DESCOBRIR A FLORA DO PARQUE

1 - OBJECTIVOS: Dar a conhecer a principal flora do Parque Biológico, referindo os habitats e espécies características. Abordam-se os conceitos de habitat, comunidade e vegetação potencial do território. Pretende-se também que os participantes fiquem a conhecer as árvores autóctones mais vulgares na região.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: Os habitats e as espécies de plantas são o suporte das espécies de fauna. Não existe outra relação directa com a colecção.

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: A actividade começa no Laboratório com uma apresentação teórica, seguindo depois os participantes para o interior do Parque, onde em locais estratégicos serão alertados para os habitats e espécies que podem observar. De regresso ao Laboratório esclarecem-se as dúvidas ainda existentes.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM: Observação directa.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier DESCOBRIR AS SERPENTES

1 - OBJECTIVOS: Dar a conhecer.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA:

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 10 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: A actividade começa.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM: Observação directa.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

----- ATELIERS DE LABORATÓRIO -----

Atelier O PARQUE VISTO À LUPA

1- OBJECTIVOS: Descobrir o mundo microscópico, levando os participantes à descoberta das proporções e do significado da ampliação. Explicar os princípios básicos da lupa e do microscópio.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: Apesar de não existir uma relação directa com a colecção em cativeiro, alguns dos animais e ou plantas utilizados nas observações são os existentes em liberdade no parque.

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: A actividade começa no Laboratório com uma apresentação dos conceitos básicos da lupa e do microscópio. De seguida sai-se para o percurso de descoberta da natureza do Parque onde se recolhem materiais para posterior observação. Durante a actividade são observadas várias estruturas biológicas normalmente só perceptíveis com grandes ampliações, como sejam os grãos de pólen ou flores compostas.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM: Aprender fazendo e observação directa.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier GEOLOGIA AMBIENTAL NO PARQUE

1 - OBJECTIVOS: Dar a conhecer a geologia, estimular e encorajar os participantes a procurar saber sobre esta ciência que estuda o nosso planeta. Dependendo da faixa etária, dos conhecimentos prévios, dos interesses e motivações do grupo serão abordados temas diferentes. Para os mais pequenos, este poderá ser um primeiro contacto com a geologia. Então poderá ser interessante ficar a saber o que é, o que estuda, para que serve, e como está presente na nossa vida do dia-a-dia. As respostas para as diferentes perguntas serão acompanhadas de experiências.

2 – **RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA:** não existe uma relação directa com a colecção em cativeiro.

3 – **DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO:** maiores de 8 anos.

4 - **TIMINGS/CRONOGRAMAS:** Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – **MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM:** Inicia-se no Laboratório, onde se enquadra a actividade no âmbito da visita ao Parque. Os mais pequenos, depois de aprenderem o que é a geologia, o que estuda e para que serve, são questionados sobre a constituição do nosso planeta, quando e como se formou, sobre os principais tipos de rochas e minerais existentes, entre outros. Aprendem, por exemplo, que por baixo da crosta há rochas que estão “moles” experimentando com plasticina e simulando o efeito de “cobertor”. Realizam as dimensões das diferentes camadas cortando e colando pedaços de tecido com diâmetros proporcionais aos da crosta, núcleo e manto. Distinguem os principais minerais do granito, identificando-os a olho nu e com a ajuda da lupa. No final distribui-se uma ficha para que procurem e identifiquem no Percorso do Parque as diferentes utilizações do granito. Aos mais velhos, após a apresentação, recorda-se o ciclo da água, a sua distribuição no planeta, a importância e os usos e abusos deste recurso. Seguem-se novos conceitos como dinâmica fluvial, bacia e rede de drenagem, transporte e sedimentação nos rios, terraços fluviais e erosão, leito de cheia, entre outros. Adquiridos os conceitos necessários passa-se à prática, simulando um rio com a ajuda de um tanque de acrílico. Segue-se uma curta visita ao Percorso de descoberta da natureza do Parque para localizar os terraços fluviais, identificar meandros, interpretar o troço do rio Febros nas proximidades do moinho do Belmiro. Aproveita-se ainda para falar da importância do sistema de condução e tratamento dos efluentes domésticos para a Estação de Tratamento de Águas Residuais (ETAR) do Febros.

6 – **MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM:** Aprender fazendo e observação directa.

7 – **FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS:** inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier A VIDA NA ÁGUA

1 - OBJECTIVOS: Despertar os participantes para o mundo microscópico. Numa gota de água, podem estar representados milhares, ou mesmo milhões, de seres que, à simples vista, nos passam despercebidos. São ainda abordados temas como qualidade da água, contaminação e ciclo da água.

2 – **RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA:** Apesar de não existir uma relação directa com a colecção em cativeiro, alguns dos animais e ou plantas utilizados nas observações são os existentes em liberdade no parque.

3 – **DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO:** maiores de 10 anos.

4 - **TIMINGS/CRONOGRAMAS:** Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – **MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM:** A actividade decorre no Laboratório com uma apresentação teórica seguida da observação de uma gota de água retirada de uma infusão que previamente foi preparada de forma a aumentar o número de seres que podem ser observados; tenta-se identificar os mais comuns.

6 – **MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM:** Aprender fazendo e observação directa.

7 – **FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS:** inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier EXPERIÊNCIAS COM A ÁGUA

1 - OBJECTIVOS: Despertar os participantes

2 – **RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA:** Apesar de não existir uma relação directa com a colecção em cativeiro, alguns dos animais e ou plantas utilizados nas observações são os existentes em liberdade no parque.

3 – **DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO:** maiores de 8 anos.

4 - **TIMINGS/CRONOGRAMAS:** Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – **MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM:**

6 – **MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM:** Aprender fazendo e observação directa.

7 – **FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS:** inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

-----ATELIERS À NOITE-----

Atelier VISITA NOCTURNA AO PARQUE

1 - OBJECTIVOS: Sensibilizar para o conhecimento de um mundo natural que desperta à noite, valorizando os sentidos de forma diferente. Olhar o escuro é o primeiro passo para não o temer. Aprender as adaptações de várias espécies animais à noite, os efeitos da actividade humana sobre elas, o talento da evolução para descobrir nichos de vida em todo o lado.

2 – **RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA:**

3 – **DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO:** maiores de 8 anos.

4 - **TIMINGS/CRONOGRAMAS:** Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – **MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM:** O percurso da visita nocturna é praticamente o mesmo do Percurso de descoberta da natureza do Parque. No entanto aproveita-se a noite para sentir cheiros, mudanças de temperatura, ouvir sons da noite e aprender a “ver no escuro”. Nesta visita é particularmente importante falar das adaptações dos diferentes seres vivos para a vida à noite: olhos para ver no escuro, penas sedosas para voar sem fazer barulho, garras para agarrar rapidamente as presas, entre outros. Para isso estão previstas algumas paragens nos observatórios para olhar a fauna nocturna em cativeiro: bufos-reais, toirões, texugos, corujas e raposas são algumas das possibilidades. Mas há também a fauna selvagem: quem sabe um ouriço? Um mocho? Ou até uma raposa.

6 – **MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM:**

7 – **FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS:** inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier DESCOBRIR OS MORCEGOS DO PARQUE

1 - OBJECTIVOS: Desmistificar a biologia dos morcegos já que estes ainda são olhados como mau presságio e ligados a lendas, como a do conde Drácula. Proceder à sua localização recorrendo a um detector de ultrasons e, sempre que possível, identificar os morcegos que vivem no Parque. Sensibilizar os participantes para a importância da conservação dos morcegos, pois tal como no resto da Europa as populações de muitas das nossas espécies têm vindo a diminuir, existindo várias em perigo de extinção.

2 – **RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA:** Nenhuma directamente, pois não existem morcegos em cativeiro.

3 – **DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO:** maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: anatomia, sistema de ecolocalização, reprodução, principais ameaças e inimigos, alguns aspectos culturais, classificação e hábitos alimentares e principais adaptações (voo extremamente ágil, boa visão, durante a noite utilizam principalmente o seu sistema de ecolocalização). Funcionamento do sistema de ecolocalização por ultra-sons. Como identificar as principais espécies que vivem no Parque.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM: observação directa e uso de detector de ultra-sons.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.

Atelier OBSERVAÇÕES ASTRONÓMICAS

1 - OBJECTIVOS: Despertar a curiosidade pela astronomia, levando os participantes a compreenderem a noção de distâncias astronómicas, grandeza e ampliação. Serão observados, sempre que possível, objectos astronómicos tais como chuvas de meteoros, a Lua, planetas visíveis e outros objectos do catálogo Messier.

2 – RELAÇÃO COM A COLECÇÃO ZOOLOGICA: não tem qualquer relação.

3 – DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO: maiores de 8 anos.

4 - TIMINGS/CRONOGRAMAS: Pode ser realizada em qualquer dia da semana, desde que marcada antecipadamente. O limite de participantes deve também ser respeitado.

5 – MENSAGENS E CONCEITOS A TRANSMITIREM: conceitos sobre as distâncias astronómicas e as características dos objectos astronómicos que se observam. Dependendo dos objectos visíveis assim serão abordados temas diversos, como meteoros e topografia lunar.

6 – MÉTODOS E INSTRUMENTOS A ADOPTAREM: observação directa.

7 – FORMAS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS: inquérito de avaliação da actividade; sugestões e reclamações.